Een literaire tekst als kruispunt

Literatuurhistorisch redeneren over de jaren tachtig van de twintigste eeuw

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

Radboud Universiteit Nijmegen

Dion Kwint

S1008932

Begeleider: dr. J.J.M. Dera

Tweede lezer: prof. dr. J.H.Th. Joosten

Datum: 28 juni 2022

Abstract

This master's thesis was a first investigation of literary-historical reasoning in practice. The model was developed in the schoolyear 2017-2018 by Sander Bax and Erwin Mantingh. Since then, several articles about this didactic concept are written by its creators. However, there is still no empirical research that adresses the effectiveness of this concept. This thesis will change that.

In Bax and Mantingh's didactic model, the twentieth-century literary text is considered a crossroad. Synchronic and diachronic connections are drawn between the base text and other texts, authors, and literary concepts. In a synchronic context, the text is compared to the work and authorship of contemporaries and to the cultural-historical context in which the text is situated. In a diachronic context, the historical development of literature is made clarified with literary frames, concepts, or themes. This model served as a starting point for the teaching series I developed about the novels *De aanslag* by Harry Mulisch and *Het gouden ei* by Tim Krabbé. Both books were published in the 1980s.

I examined literary historical reasoning by analysing learner reports and video recordings of group assignments This study revealed that students can read, describe, analyse, and interpret a variety of literary and non-literary historical sources. In contrast, students find it difficult to reason synchronously and diachronically, which are the two key points of literary-historical reasoning. This is mainly due to the mostly weak arguments that students give in their elaborations. The fact that there was a lack of discussion during the group assignments is another important finding. Students uncritically follow the reasoning of the first one to talk. A positive note is, however, that pupils generally evaluated the lesson series as enjoyable, interesting, and informative.

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterscriptie ‘Een literaire tekst als kruispunt: Literatuurhistorisch redeneren over de jaren tachtig van de twintigste eeuw’. Dit onderzoek vormt de afronding van de tweejarige masteropleiding ‘Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen, specialisatie: Nederlands’ aan de Radboud Universiteit in Nijmegen.

Aan het begin van de master las ik een aantal artikelen over literatuurhistorisch redeneren: een interessante nieuwe didactiek binnen het literatuurgeschiedenisonderwijs. Toen ik erachter kwam dat er wel een model was ontwikkeld, maar dat dit nog nooit was getest bij leerlingen, wist ik dat mijn scriptie moest gaan over literatuurhistorisch redeneren. Deze masterscriptie is dan ook het eerste praktijkonderzoek naar literatuurhistorisch redeneren over de twintigste eeuw. Van februari 2022 tot en met juni 2022 ben ik intensief bezig geweest met dit onderzoek.

Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleider, dr. Jeroen Dera, bedanken voor de prettige begeleiding, zijn kritische blik en de waardevolle feedback die ik tijdens het onderzoek heb mogen ontvangen. Ook dank ik prof. dr. Jos Joosten voor het fungeren als tweede lezer.

Daarnaast gaat mijn dank uit naar mijn vwo-4-leerlingen die mee wilden werken aan mijn onderzoek en er zelfs extra lesuren voor over hadden om aan deze scriptie mee te helpen. Ook wil ik mijn collega’s op Het Stedelijk in Zutphen bedanken, in het bijzonder Gerdien Keïta voor de fijne begeleiding tijdens het drukke afstudeerjaar.

Afsluitend wil ik mijn vrienden en familie bedanken, die misschien soms moe werden van alle onderwijsverhalen, maar ook altijd klaar stonden met morele steun en wijze raad.

Ik wens u veel leesplezier toe,
Dion Kwint

Nijmegen, 28 juni 2022

Inhoud

1. Inleiding 7
§1.1. Literatuurhistorisch redeneren in het kort 8
§1.2. Literatuurhistorisch redeneren en deze masterscriptie 9
§1.3. De opbouw van dit onderzoek 9
2. Literatuurhistorisch redeneren: van theorie naar praktijk 10
§2.1. Literatuurhistorisch redeneren 11
§2.1.1. Het model uitgelegd 12
§2.2. Onderzoek naar historisch redeneren 15
§2.3. Ander relevant literatuurdidactisch onderzoek 17
§2.4. Kritische bespreking van de lessenserie uit Bax en Mantingh (2019) 19
§2.4.1. Aansluiting bij het model 19
§2.4.2. Aansluiting bij de didactische uitgangspunten uit Bax en Mantingh (2018) 22
§2.4.3. De lessenserie en de inzichten uit het historisch redeneren 23
§2.4.4. Persoonlijke bezwaren bij de lessenserie 24
§2.5. Verwachtingen 25
3. Methode 26
3.1. Respondenten 26
3.2. Lessenserie 1: *De aanslag* 26
§3.2.1. Les 1 30
§3.2.2. Les 2 31
§3.2.3. Les 3 32
§3.2.4. De lessenserie en de didactische handvatten uit het onderzoek naar historisch redeneren 33
§3.3. Lessenserie 2: *Het gouden ei* 34
§3.3.1. Les 1 37
§3.3.2. Les 2 37
§3.3.3. Les 3 38
§3.3.4 De lessenserie en de didactische handvatten uit het onderzoek naar historisch redeneren 39
§3.4. Analysemethoden 40
§3.4.1. De *learner reports* 40
§3.4.2. De video-opnames 41

4. Resultaten 45
§4.1. *De aanslag* 46
§4.1.1: De *learner reports* 46
§4.1.2. Het literatuurhistorisch redeneren in de video-opname 52
§4.1.3. De typen *talk* in de video-opname 55
4.2. *Het gouden ei* 59
§4.2.1. De learner reports 59
§4.2.2. Het literatuurhistorisch redeneren in de video-opname 65
§4.2.3. De typen *talk* in de video-opname 69
5. Conclusie en discussie 74
§5.1: De conclusies uit de *learner reports* 75
§5.1.1. *De aanslag* 75
§5.1.2. *Het gouden ei* 75
§5.1.3. Een vergelijking 78
§5.2 De conclusies uit de video-opnames 80
§5.2.1: Het literatuurhistorisch redeneren 80
§5.2.2. De typen *talk* 81
§5.3. De belangrijkste conclusies van dit onderzoek 82
§5.4. Het onderzoek en de verwachtingen 83
§5.5. Discussie 85
§5.5.1. Kanttekeningen bij dit onderzoek 85
§5.5.2. Implicaties voor het model van literatuurhistorisch redeneren en suggesties voor vervolgonderzoek 86
6. Literatuurlijst 88
7. Bijlagen: 90
Bijlage 1: Lessenserie *De aanslag* 90
Les 1 91
Les 2 97
Les 3 102
Bijlage 2: Lessenserie *Het gouden ei* 104
Les 1 104
Les 2 109
Les 3 113
Bijlage 3: Het analysemodel voor de video-opnames 115
Bijlage 4: Woordwolk lessenserie *De aanslag* 117

Bijlage 5: Transcript *De aanslag*, opdracht 3 en 4, groep 1 117
Bijlage 6: Transcript *De aanslag* opdracht 3 en 4, groep 2 126
Bijlage 7: Woordwolk lessenserie *Het gouden ei* 135
Bijlage 8: Transcript *Het gouden ei*, opdracht 5, groep 1 136
Bijlage 9: Transcript *Het gouden ei*, opdracht 5, groep 2 143
Bijlage 10: Transcript *Het gouden ei*, opdracht 7, groep 1 150
Bijlage 11: Transcript *Het gouden ei*, opdracht 7, groep 2 155

1. Inleiding

Stel je voor: je bent een vwo-4-leerling en je moet voor je literatuurlijst een aantal literaire teksten lezen. Grote kans dat je *De aanslag* van Harry Mulisch en/of *Het gouden ei* van Tim Krabbé kiest. Dit zijn namelijk de twee meest gelezen boeken op het havo/vwo.[1] Van je oudere broer of zus heb je gehoord dat je tijdens *De aanslag* goed moet letten op de dobbelsteen die symbool staat voor de toevallige gebeurtenissen in de roman. Over *Het gouden ei* lees je op internet dat de droom van het gouden ei en het getal 8 belangrijk zijn. Deze motieven en symbolen verwerk je keurig in je boekverslag, maar je hebt geen idee hoe de boeken verbonden kunnen worden aan allerlei historische en actuele maatschappelijke ontwikkelingen.

Zou het niet veel leuker en interessanter zijn voor leerlingen om de gelezen boeken te verbinden aan de historische context waarbinnen de tekst is verschenen, aan literatuurtheoretische concepten en aan andere literaire teksten? Vervolgens kunnen leerlingen deze inzichten verwerken in creatieve opdrachten of in groepjes discussiëren over wat ze hebben geleerd en gelezen. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is wel dat we eerst moeten weten of leerlingen deze vaardigheden beheersen. In deze masterscriptie zal worden onderzocht in hoeverre vwo-4-leerlingen literatuurhistorisch kunnen redeneren over twee casussen uit de jaren 1980: *De aanslag*, verschenen in 1982, en *Het gouden ei* uit 1984. Deze vaardigheden zullen worden onderzocht in twee, voor deze scriptie, ontworpen lessenseries.

In deze inleiding zal ik eerst kort bespreken wat deze methode ‘literatuurhistorisch redeneren’ inhoudt en hoe deze zich verhoudt tot ‘historisch redeneren’: de authentieke variant uit de geschiedenisdidactiek, waarop literatuurhistorisch redeneren is gebaseerd. Ik zal enkele belangrijke concepten uit deze methoden toelichten die van belang zijn voor mijn onderzoek. In hoofdstuk 2 zal ik namelijk dieper ingaan op het raamwerk van literatuurhistorisch redeneren. Na de korte toelichting hiervan expliciteer ik aan het einde van de inleiding mijn onderzoeksvraag.

[1] Dera, 2019, p. 15.

§1.1. Literatuurhistorisch redeneren in het kort

In het schooljaar 2017-2018 ontwikkelden Sander Bax en Erwin Mantingh samen met hun docentontwikkelteam 'Literatuurgeschiedenis van de 20ste eeuw' een didactisch model rondom 'literatuurhistorisch redeneren': een adaptatie voor het schoolvak Nederlands van het concept 'historisch redeneren' dat ontwikkeld is in de geschiedenisdidactiek en in Nederland onderzocht wordt door (met name) Jannet van Drie en Carla van Boxtel. Van Drie en Van Boxtel hebben een raamwerk ontwikkeld waarbij drie typen redeneringen centraal staan: het beschrijven van veranderingen en continuïteiten, het verklaren van historische fenomenen en het vergelijken van historische fenomenen en perioden.[2] Het doel van historisch redeneren is dat leerlingen op basis van het bestuderen van bronnen gerechtvaardigde conclusies kunnen trekken over deze processen van continuïteiten en veranderingen, oorzaken en gevolgen en/of verschillen en gelijkenissen tussen historische fenomenen of periodes.[3]

Bax en Mantingh hebben getracht het bovenstaande te vertalen van de geschiedwetenschap naar de neerlandistiek. De auteurs omschrijven literatuurhistorisch redeneren als 'een activiteit waarbij cultuur- en literairhistorische kennis wordt ingezet om literaire taaluitingen uit heden en verleden te interpreteren. Leerlingen leren informatie over het verleden te organiseren om literaire taaluitingen te beschrijven, vergelijken, uit te leggen en te beoordelen'.[4] Bax en Mantingh vinden dat literatuuronderwijs erop gericht moet zijn om de tijdskloof tussen de historische tekst en de leerling te 'verkennen, ontdekken en verhelderen'. Naast dat literatuur een andere leeshouding ('literair lezen') vereist en formeel complex kan zijn, is bij historische literatuur ook nog relevant dat deze teksten hebben gefunctioneerd in een andere historische en culturele context dan die van de eenentwintigste-eeuwse leerling.[5] Volgens de auteurs moet de didactiek de afstand tussen leerling en tekst verkleinen (actualiseren), maar deze moet daarna wel de afstand weer thematiseren (historiseren).

In het didactische model van Bax en Mantingh wordt de twintigste-eeuwse literaire tekst als een kruispunt beschouwd. Vanuit de tekst worden synchrone en diachrone verbindingen getrokken met andere teksten, auteurs en literaire concepten. Synchroon wordt de tekst vergeleken met het werk en het auteurschap van tijdgenoten en met de cultuurhistorische context waarin de tekst verscheen. Diachroon wordt de historische ontwikkeling van literatuur inzichtelijk gemaakt met literaire frames, concepten of thema's. Voorbeelden hiervan zijn de

[2] Van Boxtel en Van Drie, 2013, p. 45.
[3] Van Boxtel en Van Drie, 2018, p. 151
[4] Bax en Mantingh, 2019, p. 109.
[5] Bax en Mantingh, 2018, p. 264.

literaire stromingen (modernisme, realisme, etc.), maar ook moderne literatuurtheoretische concepten als representatie, identiteit en auteurschap.[6]

§1.2. Literatuurhistorisch redeneren en deze masterscriptie

Bax en Mantingh schreven in de loop der jaren meerdere artikelen over literatuurhistorisch redeneren, waaronder een artikel waarin de onderzoekers lieten zien hoe het model vorm kon krijgen in een lessenreeks. De roman *Tjeempie!* (1968) van Remco Campert was hierbij de primaire tekst. Echter, deze lessenreeks is wel ontworpen, maar niet onderzocht bij leerlingen toen het artikel in 2019 verscheen. De auteurs zeggen aan het eind van hun artikel hierover het volgende:

> Maar daarnaast is er vooral ook onderzoek in de praktijk nodig. Welke activiteiten voeren leerlingen uit als zij een literatuurhistorische tekst lezen? Welke activiteiten voeren docenten uit in hun literatuurgeschiedenislessen? Hoe haalbaar zijn de in het model genoemde leeractiviteiten voor leerlingen van verschillende opleidings- en leesniveaus? Hoe kan het model van literatuurhistorisch redeneren omgezet worden in didactische interventies? En zijn die interventies effectief?[7]

Om deze lacune op te vullen zullen in dit onderzoek twee lessenseries worden ontworpen waarin leerlingen worden aangezet om literatuurhistorisch te gaan redeneren. Deze data uit de klas zal vervolgens worden geanalyseerd. De eerste lessenserie vertrekt vanuit *De aanslag* van Harry Mulisch, de tweede gaat over *Het gouden ei* van Tim Krabbé. In deze masterscriptie staat de volgende onderzoeksvraag centraal: ‘Hoe redeneren vwo-4-leerlingen literatuurhistorisch met het kruispuntenmodel in casussen die gaan over de literatuurgeschiedenis van de jaren tachtig van de twintigste eeuw?’.

§1.3. De opbouw van dit onderzoek

In het volgende hoofdstuk zal ik dieper ingaan op de vaardigheden en kenniscomponenten die centraal staan bij literatuurhistorisch redeneren, ik bespreek het onderzoek dat is gedaan naar

[6] Bax en Mantingh. 2018, p. 272-275.
[7] Bax en Mantingh, 2019, p. 116.

historisch redeneren in het geschiedenisonderwijs en enkele literatuurdidactische studies uit de neerlandistiek. In hoofdstuk 2 bespreek ik daarnaast kritisch de lessenserie die Sander Bax en Erwin Mantingh hebben ontworpen rondom de roman *Tjeempie!* van Remco Campert. Deze bespreking is van belang om de zwakke punten in het ontwerp te ondervangen voor de ontwikkeling van mijn eigen lessenseries over *De aanslag* en *Het gouden ei*. Het hoofdstuk zal worden afgesloten met een bespreking van de verwachtingen die ik heb ten opzichte van literatuurhistorisch redeneren op basis van de besproken literatuur.

In hoofdstuk 3 zullen de methoden van deze scriptie worden besproken. Ik zet uiteen hoe de lessenseries over *De aanslag* en *Het gouden ei* volgen uit het model van literatuurhistorisch redeneren. Daarnaast leg ik uit welke analysemethoden ik hanteer voor de data-analyse uit de klas en waarom ik deze methoden gebruik.

De resultaten van de lessenseries zullen vervolgens worden geanalyseerd in hoofdstuk 4. Afsluitend (hoofdstuk 5) worden de belangrijkste conclusies uit deze scriptie besproken en wordt er teruggekoppeld naar het model van literatuurhistorisch redeneren. Bovendien zal ik enkele beperkingen van het onderzoek toelichten, aanbevelingen voor vervolgonderzoek doen en reflecteren op welke implicaties mijn onderzoek heeft voor literatuurhistorisch redeneren in de onderwijspraktijk.

2. Literatuurhistorisch redeneren: van theorie naar praktijk

In §2.1 bespreek ik welke doelen literatuurhistorisch redeneren beoogt en uit welke onderdelen het model is opgebouwd. Het onderzoek dat is verricht naar historisch redeneren zal behandeld worden in §2.2. In §2.3 bediscussieer ik de studie van Van der Deijl, Dietz en Stronks (2018) naar onderzoekend leren tijdens literatuuronderwijs. §2.4 bestaat uit een kritische bespreking van de lessenserie die Sander Bax en Erwin Mantingh hebben ontworpen rondom de roman *Tjeempie!* van Remco Campert. Het hoofdstuk wordt afgesloten met het uitspreken van de verwachtingen die ik heb van deze scriptie op basis van de in dit hoofdstuk besproken literatuur.

§2.1. Literatuurhistorisch redeneren

Ten eerste is het belangrijk om stil te staan waarom de methode is ontwikkeld. In het eerste artikel van Bax en Mantingh, dat verscheen in 2013, stellen de onderzoekers vast dat volgens het examenprogramma vwo-leerlingen in de bovenbouw drie boeken van voor 1880 moeten lezen en de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis moeten kennen. Volgens de eindtermen zou literatuur van vóór 1880 dus historisch zijn en alles van daarna modern.[8] Bax en Mantingh (2018) stellen echter dat voor leerlingen 'alle boeken voor hun geboortejaar' al literatuurgeschiedenis zijn. Volgens de auteurs zijn voor leerlingen de 'oudere boeken van [Ronald] Giphart en [A.F.T.H.] van der Heijden' al 'teksten uit een ver verleden'. Het gaat hierbij dus om boeken uit de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw. Volgens de onderzoekers is hierbij sprake van een tijdskloof.

Bax en Mantingh vinden dat literatuuronderwijs erop gericht moet zijn om deze kloof tussen de twintigste-eeuwse tekst en de leerling te 'verkennen, ontdekken en verhelderen'. Volgens de auteurs moet de didactiek de afstand tussen leerling en tekst verkleinen (actualiseren), maar moet deze daarna wel de afstand weer thematiseren (historiseren). [9]

Om leerlingen aan de slag te laten gaan met deze afstand tussen hen en de tekst werd door Bax en Mantingh een eerste opzet gemaakt om didactisch materiaal te ontwikkelen dat zich concentreert rondom vier dilemma's die verbonden zijn met het onderwijs in literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw:

1. De grens tussen historische en moderne literatuur: de auteurs willen de historische afstand tussen tekst en leerling-lezer erkennen en vruchtbaar maken.
2. Het spanningsveld tussen methodes die gericht zijn op de overdracht van cultuur- en literatuurhistorische kennis en de praktijk van het onderwijs, waarin leerlingen steeds vaker individueel hun literatuurlijst samenstellen.
3. Onderwijs en wetenschap: Bax en Mantingh constateren dat bij het schoolvak Nederlands veelal de nadruk ligt op structuuranalyse, terwijl in de neerlandistiek een meer functionalistische aanpak in opkomst is, waarbij de relatie tussen tekst en context wordt verkend.

[8] Bax en Mantingh, 2013, p. 200; Meijer Drees & Mantingh, 2020.
[9] Bax en Mantingh, 2018, p. 264.

4. De rol van de canon: de auteurs werpen de vraag op of de canon een rol zou moeten of mogen spelen in het literatuuronderwijs, en zo ja: welke rol is dat dan en is dat een canon van teksten, auteurs of periodes?

Deze dilemma's hebben geleid tot het model van literatuurhistorisch redeneren. Bax en Mantingh (2019) omschrijven literatuurhistorisch redeneren als 'een activiteit waarbij cultuur- en literairhistorische kennis wordt ingezet om literaire taaluitingen uit heden en verleden te interpreteren. Leerlingen leren informatie over het verleden te organiseren om literaire taaluitingen te beschrijven, vergelijken, uit te leggen en te beoordelen'.[10]

§2.1.1. Het model uitgelegd

Zoals in de inleiding is besproken is literatuurhistorisch redeneren een adaptatie van historisch redeneren: een concept uit de geschiedenisdidactiek. Carla van Boxtel en Jannet van Drie (2013) stelden drie kernpunten op voor historisch redeneren: het beschrijven van veranderingen en continuïteiten, het verklaren van historische fenomenen en het vergelijken van historische fenomenen en perioden.[11] Bax en Mantingh hebben deze kernpunten aangepast voor het literatuurgeschiedenisonderwijs.[12] Er moet literatuurhistorisch geredeneerd worden over:

1. continuïteit en verandering (synchroon en diachroon);
2. wisselwerking tussen teksten, schrijvers, lezers en contexten;
3. overeenkomsten en verschillen tussen teksten, periodes en concepten;
4. betekenistoekenning aan literaire taaluiting.

Deze kernpunten zijn uitgewerkt tot zes elementen, die telkens worden geconcretiseerd in deelvaardigheden:[13]

[10] Bax en Mantingh, 2019, p. 109.
[11] Van Boxtel en Van Drie, 2013, p. 45.
[12] Bax en Mantingh, 2019, p. 114.
[13] Bax en Mantingh, 2019, p. 115.

1. **Het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen:**

a. Kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties verwerven.

b. Het leren om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn.

2. Het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en het leren om met en over die bronnen te redeneren:

a. Een literaire tekst (of tekstfragment) lezen, d.w.z. beschrijven, analyseren en interpreteren.

b. Andere historische teksten (of tekstfragmenten) beschrijven, analyseren en interpreteren (brongebruik).

c. Teksten of tekstfragmenten over cultuur- en literatuurgeschiedenis beschrijven, analyseren en interpreteren.

3.1. Een adequate context voor de historische literaire tekst construeren:

a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en interpreteren,

b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren.

c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en context: contextualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen.

3.2. Een tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijke en relevante diachrone kaders (frames):

a. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, conceptualiseren en toepassen in analyse.

b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren.

c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en het heden actualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen.

4. Literatuurhistorisch redeneren vraagt om spreek- of schrijfopdrachten waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven:

a. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken waarin een interpretatie wordt geformuleerd als antwoord op een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag.

b. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken met betrekking tot de verschillende perspectieven waarmee historische teksten bestudeerd kunnen worden.

c. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over wat literatuurgeschiedenis is en hoe zij tot stand komt. Metareflectie op literatuurgeschiedenis.

d. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over je eigen verhouding als lezer ten opzichte van de literatuurgeschiedenis. Kritische reflectie op literatuurgeschiedenis.

5. Disciplinaire concepten gebruiken

a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en conceptualiseren.

b. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, beschrijven en conceptualiseren.

c. Het kunnen inzetten van concepten in analyse en interpretatie van literaire teksten.

6. Metaconcepten gebruiken

a. Historiseren en actualiseren.

b. Vergelijken van teksten en concepten.

c. Analyseren en interpreteren.

Deze componenten zijn verwerkt in het eerder besproken kruispuntenmodel. De twintigste-eeuwse literaire tekst wordt als kruispunt beschouwd, waar vanuit synchrone en diachrone verbindingen worden getrokken met andere teksten, auteurs en literaire concepten. Synchroon wordt de tekst gecontextualiseerd in de periode waarin de tekst verscheen. Diachroon wordt de tekst vergeleken met andere literaire teksten en hierbij wordt de historische ontwikkeling van literatuur inzichtelijk gemaakt door middel van literaire frames, concepten of thema's. In hoofdstuk 3 zal ik uitleggen hoe de teksten – *De aanslag* en *Het gouden ei* – functioneren als kruispunt in mijn lessenserie.

§2.2. Onderzoek naar historisch redeneren

In deze paragraaf zal ik de belangrijkste bevindingen bespreken uit de onderzoeken die zijn gedaan naar historisch redeneren in de klas. Aangezien literatuurhistorisch redeneren nog niet empirisch is onderzocht, zijn de onderzoeksresultaten over historisch redeneren van belang voor het uitspreken van mijn verwachtingen van deze scriptie (zie §2.5). Voordat ik de resultaten van de onderzoeken naar historisch redeneren behandel, leg ik eerst uit uit welke componenten historisch redeneren bestaat, welke vaardigheden hieronder ten grondslag liggen en welke didactische keuzes historisch redeneren kunnen bevorderen. In de methodesectie (hoofdstuk 3) leg ik uit hoe deze componenten, vaardigheden en didactische handvatten terugkomen in mijn lessenseries over literatuurhistorisch redeneren.

Carla van Boxtel en Jannet van Drie – de twee autoriteiten op dit gebied die meerdere artikelen over historisch redeneren hebben gepubliceerd – hebben een model ontwikkeld waarbij drie typen redeneringen centraal staan: het beschrijven van veranderingen en continuïteiten, het verklaren van historische fenomenen en het vergelijken van historische fenomenen en perioden. Deze kerntypen worden geconcretiseerd in zes componenten die vertellen wat de leerlingen 'moeten' doen bij historisch redeneren: contextualiseren, gebruiken van inhoudelijke concepten, gebruiken van *second-order concepts* (verandering, verklaring, oorzaak, tijd, ruimte, etc.), het aandragen van argumenten, gebruiken van bronnen en het stellen van historische vragen.[14] Volgens Van Boxtel en Van Drie (2018) zijn er vanuit cognitief perspectief zes onderliggende zaken die het niveau van historisch redeneren bevorderen:[15]

1. Inhoudelijke kennis: redeneerkwaliteit is gerelateerd aan kennis van feiten, concepten en chronologie. Hierdoor worden temporele en causale relaties geconstrueerd die de voedingsbodem vormen voor contextualisatie en interpretatie.
2. Kennis van metaconcepten: er is een relatie tussen historisch redeneren en concepten als 'verklaring' 'verandering', 'oorzaak', 'tijd' en 'feit'. Deze kennis wordt gemeten in vragen over hoe bijvoorbeeld een ontwikkeling kan worden verklaard.
3. Epistemologische overtuigingen: nadenken over vragen als 'wat is waar? en 'hoe weten we dat?' leidt tot meer gevorderd denken en redeneren.
4. Leesvaardigheid: het kritisch kunnen evalueren van historische redeneringen.

[14] Van Boxtel en Van Drie, 2013, p. 45.
[15] Van Boxtel en Van Drie, 2018, p. 155-160.

5. Schrijfvaardigheid: het kunnen combineren van kennis, redeneervaardigheden en vaardigheden in hoe je je ideeën opschrijft.
6. Interesse in het vak: hoe geïnteresseerder de leerling is voor het vak, des te groter is de kans dat deze een actieve redeneerhouding aanneemt.

Daarnaast noemen Van Drie en Van Boxtel vier didactische keuzes die historisch redeneren kunnen stimuleren:[16]

1. De docent moet leerstrategieën expliciet maken: vanuit *modeling* (docent legt denkstappen uit), via *guided practice* (begeleid inoefenen) naar *independent practice* (leerling werkt zelfstandig).
2. Er zijn taken die historisch redeneren bevorderen:
    - onderzoekende taken die *open-ended* zijn: wanneer leerlingen waarderende of verklarende vragen moeten beantwoorden worden hogere-orde-vaardigheden aangesproken;
    - taken waarbij de leerling meerdere bronnen gebruikt;
    - taken waarin leerling argumentatief leert spreken of schrijven;
    - taken die zowel betekenisvol zijn voor het curriculum als voor de leerling;
    - taken waarin leerlingen moeten voortbouwen op elkaars bijdragen.
3. Het gebruik van visuele representaties: de leerling leest informatie uit of verwerkt kennis in grafieken, vergelijkingsschema's of oorzaak-gevolg-schema's.
4. Interactieve werkvormen: door overleg komt leerling in aanraking met verschillende ideeën, waardoor nieuwe kennis tot stand komt. Daarnaast kan in een klassikale discussie de docent ook nog verdiepen (doorvragen) en verbreden (link leggen met andere concepten, ontwikkelingen.

Uit een small-case-study van Van Drie, Van Boxtel en Stam (2013) kwam naar voren dat leerlingen tijdens het historisch redeneren actieve bijdragen leverden in klassikale discussies en dat de kennis van concepten significant was verbeterd ten opzichte van een pretest. Anderzijds bleek ook dat leerlingen in schrijfopdrachten relatief weinig aandacht besteedden aan het vergelijken van historische fenomenen en het contextualiseren.[17]

[16] Van Boxtel en Van Drie, 2013, p. 49-50; Van Boxtel en Van Drie, 2018, p. 161-166.
[17] Van Drie, Van Boxtel en Stam, 2013, p. 161-162.

Dit laatste probleem was ook een conclusie die Van Driel, Van Drie en Van Boxtel (2022) trokken naar aanleiding van hun onderzoek, waarin ze leerlingen en docenten hardop lieten nadenken over een geschiedkundige situatie. Volgens de auteurs suggereerden de resultaten dat studenten zich niet bewust leken te zijn van het bestaan van 'gecontextualiseerde perspectieven' en het leek erop dat leerlingen historische bronnen beschouwden als verslagen van het verleden. Kortom: leerlingen hadden moeite om in te zien dat personen in het verleden historisch subjectief waren in plaats van objectief.

Bij de geschreven verwerkingsopdracht hadden de leerlingen weinig aandacht voor de inhoudelijke en metaconcepten. De leerlingen moesten beargumenteren welke historische betekenis ze toekenden aan de ontdekkingsreiziger Christoffel Columbus, maar deze criteria voor betekenistoekenning waren een probleem. Daarnaast gebruikten studenten wel tegenargumenten en weerleggingen, maar deze waren 'slecht geschreven'. Volgend uit het aantal uitingen tijdens het hardop nadenken waren de leerlingen het meest actief tijdens het lezen en het nadenken over de taak, zo stellen de auteurs.[18]

§2.3. Ander relevant literatuurdidactisch onderzoek

Hoewel specifiek het literatuurhistorisch redeneren nog niet is onderzocht, zijn er wel andere literatuurdidactische onderzoeken verricht naar actief en onderzoekend leren: twee aandachtspunten binnen literatuurhistorisch redeneren.[19]

Een belangrijk artikel in de Angelsaksische context dat verbonden kan worden met literatuurhistorisch redeneren, is dat van Mark Pike over diachroon lezen en de ervaringen van leerlingen hiermee. Hij stelt dat diachroon lezen gerechtvaardigd is als er wordt op ingespeeld op de behoeften en leefwerelden van de leerlingen. Volgens Pike biedt actief en onderzoekend lezen mogelijkheden voor leerlingen om zichzelf als lezers te onderzoeken en om na te denken over de menselijke ervaring.[20]

Ook in de neerlandistiek is er (beperkt) aandacht voor een didactiek van actief en onderzoekend leren binnen het literatuuronderwijs. Een stevig fundament hiervoor ontbreekt echter binnen het schoolvak. Zo stellen Van der Deijl, Dietz en Stronks (2018) dat het leren doen van letterkundig onderzoek volledig ontbreekt als eindterm in het curriculum, terwijl de

[18] Van Driel, Van Drie en Van Boxtel, 2022, p. 16.
[19] Bax en Mantingh, 2018, p. 268-269.
[20] Pike, 2003, p. 362.

multiperspectiviteit van taal en literatuur volgens hen juist uitnodigt tot onderzoek. Deze multiperspectiviteit is relevant voor het literatuurgeschiedenisonderwijs, omdat de leerling zo ontdekt 'dat er verschillende visies bestaan op een historische gebeurtenis, en dat het denken over die gebeurtenis zich in de loop van de tijd heeft ontwikkeld'.[21] De auteurs stellen dat de verschillende delen van de *Geschiedenis van de Nederlandse Literatuur* hierbij kunnen helpen: de serie geeft een stand van zaken van het onderzoek met daarbij de verschillende perspectieven waartoe teksten uitnodigen; deze kunnen helpen een 'need for cognition' te bevorderen.[22] De auteurs ontwikkelden een combinatie van de *GNL* met *LitLab* – 'een digitaal laboratorium voor literatuuronderzoek voor middelbare scholieren' – om de leerlingen te trainen in het doen van letterkundig onderzoek. Dit leren onderzoeken bestond uit een 'actieve, zelfregulerende, constructivistische manier van leren, waarbij de leerling zelf de regie neemt'.[23] Dit gebeurde in een cyclische vorm waarbij via lezen, analyse, en interpretatie een conclusie werd getrokken – en daarmee een oplossing voor multi-interpretabele problemen werd geboden. Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen de cyclische structuur met een balans tussen zelfstandigheid en sturing waardeerden, maar dat de leerlingen niet te lange teksten wilden. Daarnaast bleek dat leerlingen kennis van onderzoek uit andere vakken wisten in te zetten. Hierbij gaat het om de verschillende stappen tijdens onderzoek doen en het kunnen analyseren en interpreteren van bronnen.[24]

Een probleem bij dit artikel is echter de methodologische verslaglegging. De auteurs schrijven dat er evaluaties en gastlessen zijn georganiseerd in vijftien vwo-bovenbouwklassen en dat de onderzoekers op basis van feedback van leerlingen het ontwerp hebben geëvalueerd en waar nodig hebben veranderd.[25] Het is alleen volstrekt onduidelijk hoe die lessen zijn uitgevoerd. De lezer weet niet welke opdrachten zijn gemaakt en of de leerlingen de opdrachten goed hebben uitgevoerd. Uit het artikel komen enkel evaluatieve bevindingen van leerlingen naar voren, niet welke vaardigheden leerlingen wel of niet beheersten. In mijn onderzoek zal ik in de methodesectie uitgebreid verslag doen van de opbouw van mijn lessenseries en bij de resultaten gedetailleerd analyseren hoe vwo-4-leerlingen literatuurhistorisch redeneren over twee romans uit de jaren tachtig: *De aanslag* van Harry Mulisch en *Het gouden ei* van Tim Krabbé. Voordat ik in de methodesectie mijn lessenseries uiteenzet, bespreek ik in het vervolg van dit hoofdstuk nog de lessenserie die Bax en Mantingh (2019) hebben ontwikkeld over

[21] Van der Deijl, Dietz en Stronks, 2018, p. 238.
[22] Van der Deijl et al., 2018, p. 239.
[23] Van der Deijl et al., 2018, p. 241.
[24] Van der Deijl et al., 2018, p. 246.
[25] Van der Deijl et al., 2018, p. 245.

Tjeempie! van Remco Campert (§2.4) en ik spreek mijn verwachtingen van deze scriptie uit op basis van de literatuur die ik in dit hoofdstuk heb besproken (§2.5).

§2.4. Kritische bespreking van de lessenserie uit Bax en Mantingh (2019)

In deze paragraaf wordt de lessenserie besproken die Sander Bax en Erwin Mantingh hebben ontwikkeld rondom de roman *Tjeempie!* uit 1968 van Remco Campert. Ten eerste zal onderzocht worden of deze lessenserie aansluit bij de doelen die de auteurs hadden gesteld in het model van literatuurhistorisch redeneren en bij de didactische ontwerpprincipes die zij expliciteerden. Daarnaast zal er een link worden gelegd tussen de lessenserie en de didactische handvatten die Jannet van Drie en Carla van Boxtel opstelden voor (literatuur)historisch redeneren in de klas. Ten derde houd ik mijn persoonlijke, praktische bezwaren tegen het licht. Deze kritische bespreking is van belang omdat deze scriptie het eerste onderzoek is naar literatuurhistorisch redeneren in de klas. De sterke punten uit Bax en Mantinghs ontwerp kunnen worden opgenomen in mijn lessenseries. De zwakke onderdelen dienen als vanzelfsprekend te worden aangepast, zodat in mijn lessenseries leerlingen optimaal aangezet kunnen worden tot literatuurhistorisch redeneren.

§2.4.1. Aansluiting bij het model

Bax en Mantingh hebben voor *Tjeempie!* gekozen omdat deze tekst ‘zich op een eigenzinnige manier verhoudt tot de canon’, ‘de deur [opent] tot het gecanoniseerde werk uit de jaren zestig’ en ‘een ingang [vormt] tot de cultuurhistorische context van de jaren zestig’.[26] Diachroon kan de tekst worden verbonden met de thema’s ‘liefde/seksualiteit’, ‘coming-of-age’, ‘queeste’, ‘secularisatie’, ‘gender’ en ‘auteurschap’.[27]

Volgens de auteurs moet een lessenreeks literatuurhistorisch redeneren de leerlingen uitdagen tot het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen. In de eerste les worden er na het lezen van hoofdstuk 1 van Camperts tekst in kleine groepjes vragen geformuleerd. Klassikaal worden deze vragen gekoppeld aan de literaire context van de jaren zestig. In de tweede les gaan leerlingen aan de slag met een docentgestuurde vraag over de manier waarop

[26] Bax en Mantingh, 2019, p. 116-117.
[27] Bax en Mantingh, 2019, p. 117-119.

Campert de schrijvers en hun cultuurhistorische positie typeert. De leerlingen leren om literaire en niet-literaire bronnen te beschrijven, te analyseren en te interpreteren – en hierdoor ook te contextualiseren. De leerlingen worden aangezet tot onderzoekende en creatieve opdrachten. In les 3 moeten leerlingen zelf met cultuur- en literatuurhistorische vragen vanuit diachroon perspectief komen. De leerlingen maken in groepjes gedifferentieerde opdrachten. In de vierde les presenteren de leerlingen hun bevindingen over onder meer de literairhistorische context. De lessenserie wordt afgesloten met een klassengesprek over de vraag: 'Vind je dat *Tjeempie!* thuishoort op de literatuurlijst van je school en waarom?'. Dit 'argumenteren op basis van de onderzoeksresultaten' vormt de afsluiting van het literatuurhistorisch redeneren.[28]

Bax en Mantingh hebben hun model van literatuurhistorisch redeneren opgesteld vanuit zes factoren (zie voor een uitgebreidere uitwerking §2.1. van deze scriptie):

1. Stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen.
2. Leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en het leren om *met* en *over* die bronnen te redeneren.

3.1. Een adequate (synchrone) context voor de historische literaire tekst construeren.

3.2. Een tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijke en relevante diachrone kaders (frames).

4. Literatuurhistorisch redeneren vraagt om spreek- of schrijfopdrachten waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven.
5. Disciplinaire concepten gebruiken.
6. Metaconcepten gebruiken.

Component één, het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen, komt evident voor in de lessenserie. De leerlingen moeten zelf vragen bedenken bij de gelezen tekst, gaan aan de slag met docentgestuurde vragen, onderzoeken diachrone frames aan de hand van cultuur- en literatuurhistorische vragen en argumenteren over de vraag of *Tjeempie!* thuishoort op de literatuurlijst.

[28] Bax en Mantingh, 2019, p. 119-122.

De tweede factor, het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen, is problematischer verwerkt in de lessenserie. De auteurs stellen dat leerlingen 'niet-contemporaine teksten over de jaren zestig' en 'enkele secundaire bronnen over de twintigste eeuw' moeten bestuderen.[29] Het is echter onduidelijk hoe dit precies naar voren komt in de lessenserie (welke bronnen zijn dit en hoe komen leerlingen hieraan?) en daarnaast gaat het in het eerste citaat over niet-contemporaine teksten over de jaren zestig en dus niet over teksten uit die periode zelf.

Leerlingen worden daarentegen wel duidelijk in de eerste twee lessen aangezet tot het construeren van een synchrone context over Campert en andere schrijvers uit de jaren zestig, en in de derde les tot het lezen van de tekst vanuit diachrone kaders. De factoren 3.1 en 3.2 zijn dus verwerkt in de lessenserie.

Ook het vierde component uit het model is geïntegreerd. De leerlingen overleggen in groepjes, voeren klassikale gesprekken en presenteren hun bevindingen. Het maken van een poster en een mindmap zijn de schriftelijke opdrachten. Grotere spreek- en schrijfopdrachten zouden volgens de onderzoekers nog gedaan kunnen worden, mits er meer lestijd beschikbaar is. Dit lijkt me een mooi streven, maar ik vind de schrijfopdrachten desalniettemin karig. In de opzet van de lessenreeks zijn qua schrijfactiviteiten alleen 'vragen stellen' en 'aantekeningen/notities maken' te lezen.[30] Ik mis hierin concrete schriftelijke opdrachten die de leerlingen moeten maken, waarin de verworven kennis verwerkt moet worden.

Het gebruik van disciplinaire concepten, component vijf van literatuurhistorisch redeneren, komt terug in de diachrone opdracht. Elk groepje moet *Tjeempie!* verbinden aan een andere tekst op basis van een thema, een historische ontwikkeling of literatuurtheoretisch concept.

Hoewel het inzetten van metaconcepten, factor zes, niet letterlijk als zodanig wordt benoemd is wel duidelijk dat de leerlingen verschillende teksten moeten vergelijken met de roman van Campert, en dat in de laatste les de bevindingen van de verschillende opdrachten worden gepresenteerd. De tekst wordt gehistoriseerd door de aandacht voor de synchrone context, maar hoe de roman geactualiseerd wordt, valt tegen. Er is aandacht voor diachrone verbindingen met literatuurtheoretische concepten (zoals auteurschap en gender) en een enkele eenentwintigste-eeuwse tekst als *Wees onzichtbaar* van Murat Isik, maar huidige maatschappelijke ontwikkelingen spelen geen rol in de lessenserie.

[29] Bax en Mantingh, 2019, p. 120-121.
[30] Bax en Mantingh, 2019, p. 126-127

Kortom: de meeste componenten van het model zijn verwerkt in de lessenserie. Er ontbreken echter drie zaken. Het leren analyseren en interpreteren van historische niet-literaire teksten over de jaren zestig komt niet duidelijk genoeg naar voren, er hadden ook meer schriftelijke opdrachten toegevoegd kunnen worden, waarin de schriftelijke output van het redeneren te evalueren valt en de inbedding in de actualiteit is karig.

§2.4.2. Aansluiting bij de didactische uitgangspunten uit Bax en Mantingh (2018)

In deze paragraaf zal uiteen worden gezet in hoeverre de didactische uitgangspunten die Bax en Mantingh (2018) formuleerden terug te vinden zijn in de door hen ontwikkelde lessenserie. De onderzoekers kozen voor de volgende didactische ontwerpprincipes in hun model: samenwerkend leren, onderzoekend leren, productiviteit en creativiteit, differentiatie, multimedialiteit, explicitering van de didactiek, het bevorderen van extrinsieke en intrinsieke motivatie en narrativiteit (tekstgebonden didactiek).[31]

Het samenwerkend leren komt terug in het werken en presenteren in groepjes en het samen maken van een poster en mindmap. De leerlingen leren onderzoekend doordat ze zelf verschillende teksten synchroon en diachroon moeten vergelijken, analyseren en interpreteren. De leerlingen maken in groepjes gedifferentieerde creatieve opdrachten, zodat in de vierde les de leerlingen een volledig beeld krijgen van de roman en verbindingen kunnen maken met allerlei thema's en concepten. Bax en Mantingh (2018) wilden daarnaast graag visueel materiaal opnemen in hun lessenserie, maar dit is niet gelukt, zo blijkt. Er is geen visuele input, alleen visuele output in de vorm van mindmaps en posters.

Uit de lessenserie is lastig te achterhalen of de didactiek wordt geëxpliciteerd. In de eerste les is er ruimte voor een onderwijsleergesprek, waarin de docent in een directe instructie vertelt over de literaire context in de jaren zestig, maar nergens komt terug hoe de docent *modelt* hoe leerlingen de teksten moeten lezen. Ook met de laatste twee ontwerpprincipes – het bevorderen van extrinsieke en intrinsieke motivatie en narrativiteit – ontbreekt in de lessenserie een directe link. Er zou gedacht kunnen worden aan een koppeling met de motivatietheorie van Ryan en Deci (2000), waarbij autonomie, relatie en competentie als predictoren voor motivatie worden gesteld. Deze theorie wordt echter nergens besproken en hooguit zouden differentiatie en de creatieve opdrachten als uitwerking van het concept 'autonomie' gezien kunnen worden.

[31] Bax en Mantingh, 2018, p. 268-269.

Hieruit valt te concluderen dat de uitgangspunten rondom het samenwerkend, onderzoekend en gedifferentieerd leren goed zijn verwerkt, maar dat de concrete uitwerkingen rondom visuele input, explicitering van de didactiek, het bevorderen van extrinsieke en intrinsieke motivatie en narrativiteit ontbreken.

§2.4.3. De lessenserie en de inzichten uit het historisch redeneren

In §2.2 besprak ik de didactische handvatten die Jannet van Drie en Carla van Boxtel (2013, 2018) hebben geboden om historisch redeneren te stimuleren. Voor het overzicht geef ik deze handvatten nogmaals beknopt weer:

1. De docent moet leerstrategieën expliciet maken: vanuit *modeling* (docent legt denkstappen uit), via *guided practice* (begeleid inoefenen) naar *independent practice* (leerling werkt zelfstandig).
2. Er zijn taken die historisch redeneren bevorderen:
    - onderzoekende taken die *open-ended* zijn;
    - taken waarbij de leerling meerdere bronnen gebruikt;
    - taken waarin leerling argumentatief leert spreken of schrijven;
    - taken die zowel betekenisvol zijn voor het curriculum als voor de leerling;
    - taken waarin leerlingen moeten voortbouwen op elkaars bijdragen.
3. Het gebruik van visuele representaties
4. Interactieve werkvormen

Zoals op de vorige pagina te lezen is, is niet uit het artikel op te maken of de docent *modelt* hoe leerlingen de teksten moeten lezen en of er begeleid wordt ingeoefend.

De leerlingen worden wel aangezet tot onderzoekende opdrachten die *open-ended* zijn. Ze moeten zelf met vragen komen naar aanleiding van het lezen en doen onderzoek naar de manier waarop Campert in *Tjeempie!* collega-schrijvers cultuurhistorisch typeert.[32] Leerlingen moeten in opdrachten meerdere bronnen raadplegen – zowel literaire als niet-literaire – maar er is één bezwaar dat ik ook al uitte in §2.4.1: de leerlingen lezen geen contemporaine bron, terwijl juist deze bronnen daadwerkelijk iets zeggen over de cultuurhistorische context waarin de roman verscheen. Ook de argumentatieve taken vallen tegen. De leerlingen voeren alleen in de

[32] Bax en Mantingh, 2019, p. 120.

laatste les een discussie over de vraag of *Tjeempie!* thuishoort op de literatuurlijst en waarom wel/niet. Of de taken betekenisvol zijn voor het curriculum én de leerlingen, is niet te zeggen. De lessen zijn niet uitgevoerd en er is dus geen data beschikbaar waarin leerlingen aangeven of ze de lessen betekenisvol vinden. Ook is niet op te maken uit de lessenreeks of leerlingen op elkaar voort moeten bouwen tijdens opdrachten.

Het derde punt dat Van Drie en Van Boxtel noemen, het gebruik van visuele representaties, is zoals gezegd aanwezig. Leerlingen moeten een mindmap en een poster maken, ze krijgen – buiten de teksten - geen visuele input.

De lessenserie bevat de nodige interactieve werkvormen. De leerlingen doen in groepjes onderzoek, voeren een onderwijsleergesprek en een klassenconferentie.

§2.4.4. Persoonlijke bezwaren bij de lessenserie

In het laatste deel van deze paragraaf zal ik nog enkele persoonlijke bezwaren bespreken bij de lessenserie van Bax en Mantingh. Deze zijn vooral gericht op de uitvoering ervan.

Ten eerste hebben Bax en Mantingh met *Tjeempie!* bewust een werk gekozen dat eenvoudig te contextualiseren valt. Het is ‘een boek dat zich verrassend goed leent om een brug te slaan tussen de belangstellingssfeer van de leerlingen en de literatuur- en cultuurgeschiedenis van de jaren 1960’ en de roman ‘weerspiegelt allerlei maatschappelijke ontwikkelingen van de jaren zestig.’[33] Om een meer objectieve aanpak na te jagen heb ik gekozen om de twee meest gelezen boeken op de middelbare school (havo-vwo) te onderzoeken, die beide in de jaren tachtig van de vorige eeuw zijn verschenen: *Het gouden ei* (1984) van Tim Krabbé en *De aanslag* (1982) van Harry Mulisch.[34]

Bax en Mantingh hebben er in hun ontwerp voor gekozen om leerlingen (lees)opdrachten te geven die ze in voorbereiding op de les moeten maken. Zij gaan er vanuit dat alle leerlingen dit trouw en gemotiveerd doen, want dit huiswerk moet gemaakt zijn om verder te kunnen in de les. Mijn praktijkervaring leert echter dat dit helaas niet reëel is, zeker niet als de lessen kort op elkaar volgen. In de lessenseries die ik ontwikkel, hoeven leerlingen niet *De aanslag* en *Het gouden ei* volledig te lezen, maar ze krijgen in de les tekstfragmenten

[33] Bax en Mantingh, 2019, p. 102.
[34] Dera, 2019, p. 15.

met opdrachten. In de les heb ik namelijk inzicht in hoe leerlingen lezen en redeneren. Als ze dit als huiswerk moeten doen, heb ik dit niet.

Daarnaast zijn de lessen van Bax en Mantingh erg vol. De leerlingen krijgen uitleg, moeten fragmenten vergelijken, een poster én een mindmap maken, en ook nog debatteren. In de praktijk gebeuren er in de les altijd onverwachte dingen, waardoor de lestijd nooit volledig effectief is. In mijn lesontwerpen zal ik niet te veel losse leeractiviteiten per les verwerken. Ook is er maximaal één creatieve opdracht per boek.

Uit deze kritiekpunten komt naar voren dat Bax en Mantingh te weinig oog hebben voor de leerlingen. De lessen zitten te vol, waardoor leerlingen in de knel komen en het literatuurhistorisch redeneren waarschijnlijk niet helemaal tot uiting komt.

§2.5. Verwachtingen

In dit hoofdstuk heb ik uitgebreid stilgestaan bij het model van literatuurhistorisch redeneren (§2.1). In §2.2 heb ik het onderzoek dat is verricht naar historisch redeneren besproken en in §2.3 heb ik de studie van Van der Deijl et al. (2018) naar onderzoekend leren bediscussieerd. §2.4 bestond uit een kritische bespreking van de lessenserie die Sander Bax en Erwin Mantingh hebben ontworpen rondom de roman *Tjeempie!* van Remco Campert. Uit deze literatuurbesprekingen komen de volgende verwachtingen die ik heb ten opzichte van literatuurhistorisch redeneren naar voren:

1. Leerlingen redeneren actief in *open-ended tasks* en taken waarin ze op elkaar moeten voortbouwen.
2. Leerlingen hebben in schrijfopdrachten moeite met contextualiseren, het maken van vergelijkingen en het inzetten van concepten.
3. Leerlingen vinden het interessant om de teksten te verbinden aan de actualiteit.
4. Literatuurhistorisch redeneren bestaat voor een groot deel uit onderzoekend leren. Aangezien dit nieuw is voor leerlingen in vwo-4 – en vaak zelfs helemaal niet voorkomt in het schoolvak Nederlands[35] -, verwacht ik dat leerlingen moeite hebben met het

[35] Van der Deijl et al., 2018, p. 236.

analyseren en interpreteren van historische bronnen. Dit maakt het maken van synchrone verbindingen lastig.

3. Methode

In dit hoofdstuk zal de methodologie van deze scriptie worden besproken. Ik laat in de paragrafen 3.2 en 3.3 zien hoe mijn lessenseries over *De aanslag* en *Het gouden ei* zijn opgebouwd en volgen uit het model van literatuurhistorisch redeneren van Sander Bax en Erwin Mantingh. Ook verwijs ik in de uitleg van de lessenseries naar de didactische handvatten van Van Drie en Van Boxtel (2013, 2018). In §3.4 leg ik uit welke analysemethoden ik heb gebruikt en waarom ik daarvoor heb gekozen. Ik begin echter met het toelichten van de respondenten.

3.1. Respondenten

De lessenseries worden uitgevoerd in mijn vwo-4-klas op Het Stedelijk in Zutphen. Deze klas bestaat uit 29 leerlingen (zestien jongens en dertien meiden). Als de lessen worden gegeven (medio april 2022), zijn de leerlingen tussen de veertien en zeventien jaar oud (gemiddeld 15,3 jaar). De methode literatuurhistorisch redeneren is nieuw voor de respondenten.

3.2. Lessenserie 1: *De aanslag*

De aanslag is een van de bekendste romans van Harry Mulisch (1927-2010) en waarschijnlijk zelfs van onze vaderlandse letterkunde. Ook op middelbare scholen is de roman geliefd. Het boek neemt de tweede plaats in op de lijst van meest gelezen boeken op havo/vwo, zo wijst het onderzoek van Jeroen Dera uit 2019 uit.[36] Dit is geen nieuwe ontwikkeling. In 1986 – vier jaar na publicatie – was de roman het meest gelezen boek onder scholieren en nam het de tweede plek in op de lijst van meest gewaardeerde boeken achter *De donkere kamer van Damokles* van Willem Frederik Hermans.[37] Ook in de jaren negentig was *De aanslag* het meest gelezen boek

[36] Dera, 2019, p. 15.
[37] Leistra, 1986, p. 13.

onder leerlingen, zo blijkt uit het proefschrift van Jozien Moerbeek over canonvorming in het literatuuronderwijs.[38]

De aanslag is niet het enige boek van Mulisch over de Tweede Wereldoorlog. Ook in *Het stenen bruidsbed* (1959), *De zaak 40/61* (1962), *De ontdekking van de hemel* (1992) en *Siegfried* (2001) speelt deze periode een belangrijke rol. Volgens Sander Bax representeert Mulisch het verleden van de Tweede Wereldoorlog als een traumatische herinnering.

Hij doet dat door personages te creëren die in de Tweede Wereldoorlog traumatische ervaringen hebben opgedaan. In zijn romans maakt Mulisch de spanning zichtbaar tussen het naoorlogse officiële geschiedverhaal aan de ene kant en de persoonlijke, getraumatiseerde identiteit van de slachtoffers anderzijds.[39]

De aanslag in het kort

De aanslag bestaat uit vijf delen. Deze spelen zich af in 1945, 1952, 1956, 1966 en 1981. In 1945 vindt de aanslag plaats. De andere hoofdstukken spelen zich eveneens af tegen de achtergrond van een belangrijk politiek conflict: de Koreaoorlog in 1952, de rellen in Hongarije in 1956, de Vietnamoorlog in 1966 en de kernwapendemonstratie in Amsterdam op 21 november 1981.

Het verhaal

In 1945 wordt in Haarlem in de straat van de familie Steenwijk de NSB'er Fake Ploeg neergeschoten. De buren, vader en dochter Korteweg, slepen het lijk voor het huis van de familie Steenwijk. Zoon Peter snelt naar buiten om Ploeg te verplaatsen, maar wordt betrapt door de Duitsers. Als wraak op Peters actie breken de Duitsers bij de familie Steenwijk naar binnen en ze steken het huis in brand. Hoofdpersoon Anton wordt van zijn ouders gescheiden en later hoort hij dat zijn broer en ouders zijn doodgeschoten. De vraag wat er die avond gebeurd is en wie er schuldig is vormt de hoofdmoot voor de rest van het boek.

In 1952 is Anton terug in Haarlem en hij bezoekt de oude buren. Daar komt hij erachter dat er een monument voor de slachtoffers is. In het derde deel (1956) woont Anton inmiddels in Amsterdam en daar komt hij de zoon van Fake Ploeg tegen, die ook Fake heet. Ze worden

[38] Moerbeek, 1998, p. 273.
[39] Bax, 2009, p. 222.

het niet eens over wie er schuld heeft aan de dood van Antons familie en of Fake junior ook slachtoffer is. In 1966 (deel 4) komt Anton op een begrafenis Cor Takes tegen: de man die Ploeg heeft gedood. Wederom is de aanslag en wie de schuldige is het onderwerp van gesprek. In het laatste deel (1981) loopt Anton mee in een antikernwapendemonstratie. Daar komt hij Karin Korteweg tegen. Zij biecht op dat zij met haar vader Ploeg heeft verplaatst om zijn hagedissen beschermen en ook de andere buren uit de wind te houden, omdat deze ondergedoken Joden huisvestten.

De vraag wie er schuld heeft aan de dood van Antons ouders en broer speelt dus een centrale rol in de roman en vormt ook de rode draad in mijn lessenserie. De lessenserie bestaat uit zes opdrachten, verdeeld over drie lessen. De lessenserie is te vinden in bijlage 1. In het vervolg van deze paragraaf zal ik de lessen opdracht voor opdracht bespreken en telkens aangeven bij welke componenten uit het model van literatuurhistorisch redeneren de opdracht aansluit. Voor het overzicht geef ik nogmaals het model van Bax en Mantingh weer:

1. **Het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen:**

c. Kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties verwerven.

d. Het leren om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn.

2. Het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en het leren om met en over die bronnen te redeneren:

a. Een literaire tekst (of tekstfragment) lezen, d.w.z. beschrijven, analyseren en interpreteren.

b. Andere historische teksten (of tekstfragmenten) beschrijven, analyseren en interpreteren (brongebruik).

c. Teksten of tekstfragmenten over cultuur- en literatuurgeschiedenis beschrijven, analyseren en interpreteren.

3.1. Een adequate context voor de historische literaire tekst construeren:

a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en interpreteren,

b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren.

c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en context:

contextualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen.

3.2. Een tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijke en relevante diachrone kaders (frames):

a. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, conceptualiseren en toepassen in analyse.

b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren.

c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en het heden actualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen.

4. Literatuurhistorisch redeneren vraagt om spreek- of schrijfopdrachten waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven:

a. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken waarin een interpretatie wordt geformuleerd als antwoord op een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag.

b. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken met betrekking tot de verschillende perspectieven waarmee historische teksten bestudeerd kunnen worden.

c. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over wat literatuurgeschiedenis is en hoe zij tot stand komt. Metareflectie op literatuurgeschiedenis.

d. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over je eigen verhouding als lezer ten opzichte van de literatuurgeschiedenis. Kritische reflectie op literatuurgeschiedenis.

5. Disciplinaire concepten gebruiken

a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en conceptualiseren.

b. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, beschrijven en conceptualiseren.

c. Het kunnen inzetten van concepten in analyse en interpretatie van literaire teksten.

6. Metaconcepten gebruiken

a. Historiseren en actualiseren.

b. Vergelijken van teksten en concepten.

c. Analyseren en interpreteren.

§3.2.1. Les 1

Les 1 bestaat uit een korte uitleg van de docent (10 minuten) en één opdracht (± 35 minuten). In de instructie introduceert de docent (ik) de roman door kort het verhaal samen te vatten. De leerlingen lezen immers niet het hele verhaal, maar enkel fragmenten. Voorafgaand aan de les is het de bedoeling dat leerlingen het fragment lezen waarin Fake Ploeg wordt vermoord. Echter, ik verwacht dat niet alle leerlingen dit doen. Daarom zal ik in de les dit fragment samenvatten, zodat alle leerlingen weten welke gebeurtenis de leidraad vormt in het boek (en in de lessenserie). Tevens zal ik opdracht 1 inleiden door samen met de leerlingen de vragen te bekijken. Zo weten leerlingen wat er van ze wordt verwacht.

In opdracht 1 krijgen leerlingen vijf fragmenten uit *De aanslag* te lezen, waarin verschillende personages praten over wie de schuldige is. De leerlingen moeten bij opdracht 1a een tabel invullen. De namen van de personages zijn gegeven in kolom 1, in kolom 2 moeten de leerlingen aangeven wie er als schuldige wordt gezien per fragment en in kolom 3 vullen ze in welke aanwijzing uit de tekst dit laat zien. Doordat de leerling de kennis verwerkt in een vergelijkingsschema wordt het redeneren bevorderd.[40] Bij opdracht 1b moeten de leerlingen hun mening geven over de familie Aarts en de ondergedoken Joden die zij in huis hadden. In fragment 5 wordt namelijk gesuggereerd dat zij ook ‘schuldig’ zijn. Opdracht 1c is een groepsopdracht. De leerlingen moeten voortbouwen op hun antwoorden bij 1a en 1b en deze antwoorden ook nog eens in verband brengen met drie citaten over ‘goed’ en ‘kwaad’. De leerlingen moeten antwoord geven op de vraag of schuld iets objectiefs of subjectiefs is in *De aanslag*.

In deze opdracht leert de leerling kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties verwerven (component 1a). De vraag of schuld objectief of subjectief is komt namelijk terug in meerdere teksten over de Tweede Wereldoorlog en in de recensies over *De aanslag*, waar ik in de betreffende opdrachten op terugkom. Daarnaast leert de leerling andermaal literaire tekstfragmenten beschrijven, analyseren en interpreteren (2a). Bovendien analyseren de leerlingen in deze opdracht de tekst aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen: schuld na de Tweede Wereldoorlog (3.1b) en ze moeten een argumentatie opzetten en conclusies trekken waarin een interpretatie wordt geformuleerd als antwoord op een gestelde literatuurhistorische vraag (4a). Uit het bovenstaande volgt dan ook dat leerlingen op metaniveau bezig zijn met analyseren en interpreteren (6c).

[40] Van Boxtel en Van Drie, 2018, p. 264-265

§3.2.2. Les 2

In les 2 gaan de leerlingen bezig met drie opdrachten. De leerlingen lezen in opdracht 2 (± 12 minuten) twee fragmenten uit *Montyn*: het avontuurlijke levensverhaal van de kunstenaar Jan Montyn, opgeschreven door Dirk Ayelt Kooiman. De roman verscheen net als *De aanslag* in 1982. In opdracht 3 (± 12 minuten) lezen de leerlingen drie fragmenten uit recensies die zijn verschenen naar aanleiding van het verschijnen van de roman en de verfilming ervan. De les wordt afgesloten met opdracht 4 (± 25 minuten), die gaat over *Doortocht*: het oorlogsdagboek van Bert Voeten dat verscheen in 1946.

Montyn gaat over de kunstenaar Jan Montyn. Vooral zijn ervaringen uit de Tweede Wereldoorlog, de Koreaoorlog en de angstdromen die hij eraan heeft overgehouden staan centraal in de roman. De leerlingen lezen tekstfragmenten en moeten deze kunnen beschrijven, analyseren en interpreteren (onderdeel 2a uit het model). De leerlingen moeten bij opdracht 2a antwoord geven op de vraag met welk gevoel Jan worstelt in het tekstfragment. Net als in opdracht 1c moeten de leerlingen bij 2b – alleen nu voor *Montyn* – aangeven of er sprake is van een objectief 'fout' iemand en dit antwoord ondersteunen met verwijzingen uit de fragmenten. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen ('Was een Duitse soldaat objectief fout?' analyseren de leerlingen een tekst(fragment) (onderdeel 3.1b).

In opdracht 3 staat de synchrone context van *De aanslag* centraal. De leerlingen lezen twee fragmenten uit recensies van de roman en één tekstfragment uit een recensie van de verfilming. De leerlingen moeten beschrijven welk probleem of gevoel over de Tweede Wereldoorlog nog steeds een belangrijke rol speelde in de jaren tachtig en in groepjes moet overlegd worden hoe dit probleem naar voren komt in *De aanslag*. Afsluitend moeten de groepjes nadenken over de vraag waarom boeken over de oorlog in de jaren veertig en vijftig zeldzaam waren en waarom er in de jaren tachtig meer aandacht voor deze periode kwam. In deze opdracht zijn de nodige onderdelen van literatuurhistorisch redeneren verwerkt. De leerlingen leren andere historische tekstfragmenten (namelijk recensies) te beschrijven, analyseren en interpreteren (component 2b). Deze fragmenten gaan over cultuur- en literatuurgeschiedenis (2c). De fragmenten gaan namelijk over schuldgevoel na de Tweede Wereldoorlog en waarom er weinig boeken over de oorlog verschenen in de periode erna. De leerlingen leren een adequate context voor de historische literaire tekst construeren (onderdeel 3.1). Uit de recensies moet namelijk duidelijk worden waarom *De aanslag* juist in de jaren tachtig verscheen: het verlangen groeide 'bij de jongste generatie te weten hoe het eigenlijk

allemaal zat' en tegelijkertijd was het schuldgevoel nog steeds aanwezig.[41] De leerlingen leren eveneens (beperkt) een argumentatie formuleren als antwoord op een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag (4a), doordat ze hun antwoorden uit de vorige les in verband moeten brengen met deze recensies. Afsluitend maken de leerlingen kennis met het literatuurtheoretische concept (5b) 'taboe'.

In opdracht 4 worden de leerlingen aangezet tot het maken van diachrone verbindingen. Bert Voeten vertelt in zijn oorlogsdagboek *Doortocht* uit 1946 over het leven in het bezette Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog. In lijn met de opdrachten over *De aanslag* en *Montyn* moeten de leerlingen beantwoorden over wat 'goed' gedrag is in *Doortocht* en wie de tegenstanders zijn van Voeten. Daarna moeten de leerlingen de visie op 'goed' en 'fout' van Voeten vergelijken met die van Mulisch in *De aanslag* en kunnen uitleggen in hoeverre het voor deze visies uitmaakt in welke periode het boek verscheen. In opdracht 4 zijn bijna alle hoofdelementen uit het literatuurhistorisch redeneren verwerkt. De leerling verwerft kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties (1a). Daarnaast analyseert en interpreteert de leerling verschillende soorten historische bronnen – een oorlogsdagboek uit 1946 en een roman over de oorlog uit 1982 en de leerling leert om over die bronnen te redeneren (componenten 2a+b). In deze vergelijkende opdracht leest de leerling een tekst vanuit een relevant diachroon kader (3.2): de verschillende visies op 'goed' en 'fout' gedrag in de oorlog. In het verlengde hiervan leren leerlingen een argumentatie opzetten en conclusies trekken naar aanleiding van een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag (onderdeel 4a): 'Waarin verschilt de visie van Voeten met die ten opzichte van Mulisch (en in hoeverre zouden de verschillende verschijningsperioden hiervoor een verklaring kunnen bieden)?'. De leerlingen leren dan ook hopelijk literatuurhistorische ontwikkelingen begrijpen (5a) en kunnen op metaniveau teksten en concepten met elkaar vergelijken (6b) en leren teksten analyseren en interpreteren (6c).

§3.2.3. Les 3

In les 3 krijgen de leerlingen de keuze tussen opdracht 5 en opdracht 6, omdat beide opdrachten het nodige leeswerk bevatten. Met die keuzevrijheid hoop ik de autonomie van de leerlingen te bevorderen, wat kan leiden tot een hogere motivatie.[42] De leerlingen kunnen kiezen wat ze het

[41] Schade van Westrum, 08-02-1986; Reinders, 01-10-1982.
[42] Ryan en Deci, 2000, p. 68-69.

meest interessant vinden. In opdracht 5 lezen ze een artikel uit *Het Parool* over de antikernwapendemonstratie in Amsterdam van 23 november 1981, die voorkomt in deel 5 van *De aanslag*. Mulisch liep zelf ook mee in deze demonstratie en was de eerste auteur die deze gebeurtenis verwerkte in een roman.[43] Opdracht 6 is een diachrone opdracht, waarin leerlingen een artikel lezen over de kernwapendreiging in de oorlog in 2022 tussen Rusland en Oekraïne. Ze moeten de situatie in Oekraïne vergelijken met de Koude Oorlog in de jaren tachtig. Zoals gesteld in §2.3 werkt diachroon lezen goed als er wordt op ingespeeld op de behoeften en leefwerelden van de leerlingen.[44] Leerlingen kunnen zich bovendien creatief met het onderwerp engageren door een kort verhaal, lied, of een gedicht over de oorlog in Oekraïne te schrijven.

In opdracht 5 leren leerlingen een niet-literaire historische tekst analyseren en vergelijken met *De aanslag* (onderdeel 2b). De roman wordt gecontextualiseerd door dieper in te gaan op de antikernwapendemonstratie (3.1c).

Leerlingen analyseren in opdracht 6a een klein fragment uit *De aanslag* (2a) en vergelijken dit fragment met een actueel krantenartikel (3.2c). Op metaniveau zijn de leerlingen dus bezig met actualiseren (6a) en het vergelijken van teksten (6b).

§3.2.4. De lessenserie en de didactische handvatten uit het onderzoek naar historisch redeneren

In deze afsluitende methodologische paragraaf over *De aanslag* zet ik uiteen hoe de didactische keuzes om historisch redeneren te bevorderen uit Van Drie en Van Boxtel (2013, 2018) terugkomen in mijn ontwerp. Ik sta stil bij deze integratie, omdat het uitlokken van literatuurhistorisch redeneren bij redeneren het doel is van dit onderzoek. Deze raadgevingen zijn de volgende:[45]

1. De docent moet leerstrategieën expliciet maken: vanuit *modeling* (docent legt denkstappen uit), via *guided practice* (begeleid inoefenen) naar *independent practice* (leerling werkt zelfstandig).
2. Er zijn taken die historisch redeneren bevorderen:
    - onderzoekende taken die *open-ended* zijn;
    - taken waarbij de leerling meerdere bronnen gebruikt;

[43] De Rover, 1985, p. 151.
[44] Pike. 2003, p. 362.
[45] Van Boxtel en Van Drie, 2013, p. 49-50; Van Boxtel en Van Drie, 2018, p. 161-166.

- taken waarin leerling argumentatief leert spreken of schrijven;
- taken die zowel betekenisvol zijn voor het curriculum als voor de leerling;
- taken waarin leerlingen moeten voortbouwen op elkaars bijdragen.

3. Het gebruik van visuele representaties
4. Interactieve werkvormen

Allereerst komt *modeling* weinig terug in het ontwerp, aangezien deze lessenserie bestaat uit drie lessen, waarin leerlingen ook de nodige opdrachten moeten maken. Wel is er in de eerste les een introductie op de roman en de lessenserie.

In het ontwerp zijn de nodige taken opgenomen die redeneren moeten bevorderen. Opdrachten 1b, 1c en 4e zijn open taken, waarbij leerlingen waarderende of verklarende vragen moeten beantwoorden. In de opdrachten 3b, 4, 5 en 6 moeten leerlingen meerdere bronnen gebruiken. Dit gaat zowel om recensies en krantenartikelen, als om andere boeken. Opdrachten 1b, 2b en 4e zijn taken waarin leerlingen argumentatief leren schrijven. Er zijn geen expliciete mondelinge argumentatieve opdrachten, maar er zijn wel een aantal groepsopdrachten waarin leerlingen moeten overleggen. In de opdrachten 1c en 3b moeten de leerlingen zelfs voortbouwen op antwoorden op eerdere vragen. Of de taken zowel betekenisvol zijn voor het curriculum als voor de leerling is moeilijk in te schatten. Wel krijgen de leerlingen in deze lessenserie inzicht in hoe de Tweede Wereldoorlog op verschillende manieren wordt verwerkt in de literatuur. Ook maken de leerlingen kennis met verschillende soorten teksten en er wordt een verbinding gemaakt met de actualiteit.

In les 1 moet de leerling de input uit de tekstfragmenten verwerken in een schema, waarbij de leerlingen in moeten vullen wie er als schuldige wordt aangewezen en waarom.

De lessenserie bevat de nodige interactieve opdrachten (1c, 3b en 3c en 4). Omwille van de ruimte in de lessenreeks is er niet gekozen voor een klassikale discussie.

§3.3. Lessenserie 2: *Het gouden ei*

De tweede lessenserie gaat over de roman *Het gouden ei* van Tim Krabbé (1943) uit 1984. Het boek is al jarenlang een groot succes op middelbare scholen. Het al eerder genoemde onderzoek van Dera (2019) laat zien dat *Het gouden ei* het meest gelezen boek is op havo/vwo.[46] In

[46] Dera, 2019, p. 15.

Moerbeek (1998) is te lezen dat de roman in de jaren negentig ook al in de top-vijf van meest gelezen boeken door scholieren stond.[47]

De roman draait om de verdwijning van Saskia Ehlvest: de geliefde van Rex Hofman. Wanneer zij, op weg naar Frankrijk, stoppen om te tanken loopt Saskia naar binnen, maar ze komt niet meer terug. Rex ontmoet een nieuwe vriendin (Lieneke), maar hij wil weten wat er met Saskia gebeurd is. Wanneer hij een oproep plaatst om getuigen te vinden, krijgt hij een bericht van Raymond Lemorne. Hij kan Rex meer vertellen, maar dan moet Rex wel hetzelfde ondergaan als wat Saskia is overkomen. Tussendoor maakt de lezer ook kennis met het verleden van Lemorne.

De lessenserie bestaat uit zeven opdrachten, verdeeld over drie lessen. De lessenserie is te vinden in bijlage 2. In het vervolg van deze paragraaf zal ik de lessen over *Het gouden ei* opdracht voor opdracht bespreken en telkens aangeven bij welke componenten uit het model van literatuurhistorisch redeneren de opdracht aansluit. Voor het overzicht geef ik nogmaals het model weer:

1. **Het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen:**

a. Kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties verwerven.
b. Het leren om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn.

2. **Het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en het leren om met en over die bronnen te redeneren:**

a. Een literaire tekst (of tekstfragment) lezen, d.w.z. beschrijven, analyseren en interpreteren.
b. Andere historische teksten (of tekstfragmenten) beschrijven, analyseren en interpreteren (brongebruik).
c. Teksten of tekstfragmenten over cultuur- en literatuurgeschiedenis beschrijven, analyseren en interpreteren.

3.1. Een adequate context voor de historische literaire tekst construeren:

a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en interpreteren,

[47] Moerbeek, 1998, p. 273.

b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren.
c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en context: contextualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen.

3.2. Een tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijke en relevante diachrone kaders (frames):

a. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, conceptualiseren en toepassen in analyse.
b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren.
c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en het heden actualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen.

4. Literatuurhistorisch redeneren vraagt om spreek- of schrijfopdrachten waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven:

a. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken waarin een interpretatie wordt geformuleerd als antwoord op een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag.

b. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken met betrekking tot de verschillende perspectieven waarmee historische teksten bestudeerd kunnen worden.

c. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over wat literatuurgeschiedenis is en hoe zij tot stand komt. Metareflectie op literatuurgeschiedenis.

d. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over je eigen verhouding als lezer ten opzichte van de literatuurgeschiedenis. Kritische reflectie op literatuurgeschiedenis.

5. Disciplinaire concepten gebruiken

a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en conceptualiseren.

b. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, beschrijven en conceptualiseren.

c. Het kunnen inzetten van concepten in analyse en interpretatie van literaire teksten.

6. Metaconcepten gebruiken

a. Historiseren en actualiseren.

b. Vergelijken van teksten en concepten.

c. Analyseren en interpreteren.

§3.3.1. Les 1

Les 1 bestaat uit drie opdrachten. In opdracht 1 (± 20 minuten) lezen de leerlingen een aantal tekstfragmenten die te maken hebben met de positie van de vrouw in *Het gouden ei*. In opdracht 2 (± 15 minuten) wordt een andere roman van Tim Krabbé, *Marte Jacobs*, geïntroduceerd. Leerlingen lezen een aantal fragmenten en beantwoorden een aantal vragen over het verschil tussen de karakterisering van mannelijke en vrouwelijke personages in de roman. Opdracht 3 (± 10 minuten) is een expliciete vergelijkingsopdracht tussen beide boeken.

In deze les leren leerlingen literaire tekstfragmenten beschrijven, analyseren en interpreteren (onderdeel 2a) en ze leren een literatuurtheoretisch concept herkennen, analyseren en interpreteren (5b en 5c). Het begrip 'focalisatie' wordt niet expliciet genoemd, maar leerlingen moeten wel nadenken in wiens hoofd je telkens zit in de fragmenten en welk effect dit heeft op hen als lezers. Daarnaast zijn de leerlingen op metaniveau bezig met analyse- en interpretatievaardigheden en ze vergelijken *Het gouden ei* met *Marte Jacobs* met als kader de positie van de vrouw in de romans.

§3.3.2. Les 2

Deze les bestaat uit twee opdrachten. In opdracht 4 (± 20 minuten) lezen de leerlingen twee fragmenten uit *Het gouden ei* waarin etniciteit een rol speelt. Ze beantwoorden hierbij een aantal verklarende en waarderende vragen. In opdracht 5 (± 25 minuten) staat de literaire kritiek centraal. De leerlingen krijgen een aantal fragmenten uit recensies te lezen en moeten een vraag beantwoorden over de literaire positie van Tim Krabbé.

In opdracht 4 verwerven leerlingen kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties door een aantal tekstfragmenten te lezen (onderdeel 1a en 2a). Ze maken namelijk kennis met stereotyperingen van Aziatische personages. Daarbij moeten ze hun

mening geven over de cultuurhistorische vraag: ‘Wat vind je van het gebruik van het woord ‘neger’ in fragment 1?’ (component 4a). De leerlingen zijn in deze opdracht bezig met analyse en interpretatie van personagekarakteriseringen (6c).

De meeste onderdelen van literatuurhistorisch redeneren komen terug in opdracht 5. Bij opdracht 5a, 5b en 5c moeten leerling een aantal recensiefragmenten over het personage Rex Hofman lezen en deze vergelijken met de roman. De leerling maken bij 5d kennis met het invloedrijke boek *Orientalism* van Edward Said uit 1978. Said zegt hierin dat personages uit Azië of Afrika in de literatuur worden gezien als ‘anders’ en ‘minderwaardig aan het westen’. Ook zijn deze personages eerder anonieme massa’s dan individuen.[48] Leerlingen moeten beoordelen of er ook al vanuit die blik in de literaire kritiek naar *Het gouden ei* wordt gekeken. Bij 5e lezen de leerlingen twee (negatieve) recensiefragmenten en twee fragmenten over de uitreiking van de Diepzeeprijs – een scholierenprijs – aan Tim Krabbé.

De leerlingen leren door de focus op de personages uit Azië in *Het gouden ei* over belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties (1a). Ze leren allerlei soorten historische bronnen (romanfragmenten, recensies, artikelen over literatuurgeschiedenis) analyseren en interpreteren en daarover te redeneren (component 2). Door contemporaine artikelen over *Het gouden ei* te lezen worden de roman en Krabbés literaire positie gecontextualiseerd (3.1). Daarnaast vraagt deze opdracht om een argumentatie over de plaats van Krabbé in de literatuurgeschiedenis en de leerling moet de recensies vergelijken met de roman zelf (4a + 4c). De leerling wordt geacht cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen (het wel/niet kijken naar vrouwen en Aziatische personages, en de literaire positie van Krabbé) te begrijpen en conceptualiseren (5a) en op metaniveau moet de leerling in deze opdracht historiseren, analyseren en interpreteren (6a en 6c).

§3.3.3. Les 3

Les 3 bevat twee opdrachten. In opdracht 6 (± 25 minuten) lezen de leerlingen stukken uit artikelen over de positie van *Het gouden ei* in het huidige literatuuronderwijs, geschreven door Jeroen Dera en Max Pam. De leerlingen beantwoorden individueel enkele vragen en geven hun mening over twee citaten van Pam. In opdracht 7 (± 20 minuten) geven leerlingen eerst individueel hun mening over de relevantie van het kijken naar stereotypen in literatuur en of ze

[48] Barry, 2009, p. 193.

zich aansluiten bij Dera of bij Pam. Vervolgens voeren de leerlingen in groepjes een discussie over of ze het met Dera of met Pam eens zijn en welke argumenten hieraan hebben bijgedragen. Afsluitend moet er verklaard worden waarom er nu anders wordt gekeken naar bepaalde aspecten uit de roman dan in de jaren tachtig.

In beide opdrachten leren de leerlingen over een belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwestie: het kijken naar stereotypen in literatuur (1a). Leerlingen lezen fragmenten over literatuurgeschiedenis (de positie van *Het gouden ei* in de schoolcanon) en moeten deze interpreteren (2c). Doordat de artikelen van Dera en Pam recent zijn verschenen, nodigen de opdrachten uit tot diachroon lezen om de relatie tussen de tekst en het heden te analyseren (3.2). Opdracht 6 en 7 zijn opdrachten waarin argumentatie een belangrijke rol speelt. In opdracht 6e, 7a, b, c en d is de argumentatie louter schriftelijk. Opdrachten 7e, f en g zijn spreekopdrachten, waarin leerlingen discussiëren over literatuurhistorische vragen, verschillende perspectieven en literatuurgeschiedenis (onderdeel 4). In opdracht 7 moeten leerlingen ook disciplinaire concepten gebruiken (component 5). Leerlingen moeten literatuurhistorische ontwikkelingen (verschillende kijk op de roman in 2021 ten opzichte van de jaren tachtig) verklaren en een literatuurtheoretisch concept (stereotypen) kunnen begrijpen, analyseren en interpreteren in *Het gouden ei*.

§3.3.4 De lessenserie en de didactische handvatten uit het onderzoek naar historisch redeneren

In deze afsluitende methodologische paragraaf over *Het gouden ei* leg ik een verbinding met de didactische handvatten om historisch redeneren te stimuleren uit Van Drie en Van Boxtel (2013, 2018). Het eerste advies van hen is dat de docent een expliciete instructie moet geven. Ten tweede zijn er een aantal soorten taken (onder andere open vragen, opdrachten met meerdere bronnen en argumentatieve taken) die historisch redeneren bevorderen. Ook helpen visuele representaties en interactieve werkvormen om historisch redeneren uit te lokken.[49]

Net zoals in de lessen over *De aanslag* wordt er in deze lessen weinig tot niet *gemodeld*. Alleen de eerste opdracht wordt geïntroduceerd. Ook is er in de lessenreeks geen opdracht opgenomen waarin leerlingen de kennis visueel (in een schema of diagram) moeten verwerken.

[49] Van Boxtel en Van Drie, 2013, p. 49-50; Van Boxtel en Van Drie, 2018, p. 161-166.

Wel zijn er in de lessenserie de nodige opdrachten verwerkt die literatuurhistorisch redeneren uit moeten lokken. In de opdrachten 1d, 2b, 3, 4, 5e, 6 en 7 – de zogeheten *open-ended*-vragen - zijn er meerdere antwoorden mogelijk, zolang de leerling verwijzingen gebruikt uit de fragmenten en/of argumenten geeft voor het antwoord. Ook is er een flink aantal taken waarin de leerlingen meerdere bronnen moeten gebruiken. Leerlingen wordt ook in een aantal opdrachten gevraagd hun antwoorden te beargumenteren. Dit is het geval bij 1c, 1d, 2b, 4, 5b, 5d, 6e en 7. Daarnaast bevorderen ook betekenisvolle taken het literatuurhistorisch redeneren. In deze opdrachten leren leerlingen nadenken over stereotyperingen en ze komen in aanraking met verschillende visies op dit onderwerp. Dit is betekenisvol voor leerlingen in een bij tijd en wijle gepolariseerde samenleving anno 2022. Ook komen er in deze lessen taken voor waarin leerlingen op antwoorden voort moeten bouwen: de opdrachten 3, 5b en 7.

De lessenreeks bevat eveneens een aantal opdrachten waarin de leerlingen met elkaar moeten samenwerken. Bij opdracht 5 mogen ze overleggen over de recensies en de krantenartikelen en bij opdracht 7 moeten ze zelfs elkaars argumenten afwegen over de vraag of ze zich aan willen sluiten bij de standpunten van Dera of bij die van Pam.

§3.4. Analysemethoden

In §3.2 en 3.3 zijn de lessenseries uitgebreid verantwoord. De leerlingen maken de opdrachten schriftelijk. Dit is echter niet de enige methode waardoor ik inzicht krijg in hoeverre leerlingen literatuurhistorisch kunnen redeneren. Bij iedere lessenserie worden van twee (deel)opdrachten video-opnames gemaakt bij twee groepjes. Dit heeft als doel om ook de stappen in het redeneerproces van leerlingen in kaart te brengen, in plaats van alleen te focussen op de antwoorden die zij geven. Welke opdrachten dit zijn, waarom ik voor deze opdrachten heb gekozen en welke analysemethoden ik hiervoor hanteer wordt besproken in §3.4.2. In §3.4.1 behandel ik eerst kort hoe ik de antwoorden van de leerlingen analyseer.

§3.4.1. De *learner reports*

Het doel van deze scriptie is om te onderzoeken hoe vwo-4-leerlingen literatuurhistorisch redeneren in twee casussen over de jaren tachtig van de vorige eeuw; te weten over *De aanslag* van Harry Mulisch en *Het gouden ei* van Tim Krabbé. Om de *learner reports* te analyseren

maak ik gebruik van het model van literatuurhistorisch redeneren van Bax en Mantingh (2019). In §3.1 en §3.2 heb ik per opdracht in de lessenseries uitgelegd welke onderdelen van het framework hierin terugkomen. Bij het bespreken van de resultaten in §4.1 en §4.2 zal dan ook steeds per opdracht teruggekoppeld worden naar het betreffende component van literatuurhistorisch redeneren.

§3.4.2. De video-opnames

In beide lessenseries worden twee taken bij twee groepjes opgenomen op video. De betreffende leerlingen hebben toestemming gegeven voor deze opnames. Bij de keuze van de video-opdrachten is uitgegaan van één van de grondbeginselen van literatuurhistorisch redeneren: de twintigste-eeuwse literaire tekst als kruispunt. Vanuit de tekst worden synchrone en diachrone verbindingen getrokken met andere teksten, auteurs en literaire concepten. Om deze koppelingen inzichtelijk te maken is ervoor gekozen om bij beide lessenseries twee opdrachten op te nemen: één waarin de leerlingen de tekst moeten contextualiseren en één waarin de leerling de tekst moet koppelen aan een tekst of ontwikkeling uit een andere periode.

In de lessenserie over *De aanslag* zijn dit opdracht 3 over de roman in de jaren tachtig (synchroon) en opdracht 4 over de diachrone verbinding tussen *De aanslag* en *Doortocht* (uit 1946) van Bert Voeten. In de lessenserie over *Het gouden ei* worden opdracht 5 en een deel van opdracht 7 opgenomen. Opdracht 5 gaat over *Het gouden ei* in de literaire kritiek (synchroon), opdracht 7 bevat een groepsdiscussie over hedendaagse aandacht voor representatie-analyse in het literatuuronderwijs (diachroon).

De video-opnames worden getranscribeerd en deze transcripten worden op twee wijzen geanalyseerd. Ten eerste worden de transcripten geanalyseerd op basis van een raamwerk dat ik heb ontwikkeld aan de hand van het model van Bax en Mantingh (2019) en het codeerschema uit een onderzoek naar historisch redeneren van Van Driel, Van Drie en Van Boxtel (2022). Dit zal ik uitleggen in §3.4.2.1. Daarnaast worden specifiek de dialogen geanalyseerd met behulp van het *framework* van Mercer (1996). Dit bespreek ik §3.4.2.2.

§3.4.2.1. Het redeneerproces

De schriftelijke uitwerkingen worden geanalyseerd volgens het model van literatuurhistorisch redeneren. Het is echter ook zinvol om het redeneerproces onder de loep te nemen aan de hand van dit model. Hierdoor krijgen we inzicht in hoe leerlingen bij een antwoord te komen in plaats van alleen het resultaat van die redenering te analyseren. Zo kan het voorkomen dat leerlingen in groepjes wel overleggen over bijvoorbeeld een literatuurhistorische kwestie (onderdeel 1a uit het model) maar dat dit niet terugkomt in de uitwerking. De componenten van literatuurhistorisch redeneren (één of meerdere zinnen) worden omgezet naar codes (een woord of woordgroep).

Deze codes worden toegevoegd aan een aantal codes die komen uit het onderzoek naar historisch redeneren van Johan van Driel, Jannet van Drie en Carla van Boxtel uit 2022. De auteurs legden leerlingen bronnen en opdrachten over een geschiedkundige situatie voor, waarover de leerlingen hardop moesten redeneren. Deze *think-aloud protocols* werden gecodeerd volgens vijf categorieën: taak, lezen, redeneren over betekenis, schrijven en algemeen.[50]. Bij 'taak' horen, onder andere, het lezen, herlezen en evalueren van de taak. Het lezen, herlezen, samenvatten en evalueren van de tekst zijn taken die horen bij 'tekst'. Onder 'redeneren over betekenis' vallen onder andere het vergelijken van teksten en auteurs, de historische context gebruiken en het vergelijken van historische perioden. Bij de vierde categorie, 'schrijven' horen onder andere het formuleren, plannen, reviseren en evalueren van een geschreven tekst. De laatste categorie, 'algemeen', bevat belangrijke activiteiten die niet (direct) gerelateerd zijn aan de taak (zoals de tekst markeren) en irrelevante activiteiten (praten over andere zaken dan de opdracht). Omdat niet alle onderdelen uit het schema voor historisch redeneren bij geschiedenis relevant zijn voor mijn onderzoek naar literatuurhistorisch redeneren bij Nederlands, heb ik een keuze gemaakt uit de categorieën van Van Driel et al. (2022) en deze heb ik aangevuld met componenten uit literatuurhistorisch redeneren van Bax en Mantingh (2019). Het raamwerk dat ik ga gebruiken ziet er als volgt uit:[51]

[50] Van Driel, Van Drie en Van Boxtel, 2022, p. 22.
[51] Dit codeerschema is ook terug te vinden in bijlage 3.

Model analyse literatuurhistorisch redeneren

Categorie 1: Taak

- Lezen van de taak
- Herlezen van de taak
- Monitoren van de taak
- Evalueren van de taak

Categorie 2: Tekst (literair en/of niet-literair)

- Lezen van de tekst
- Herlezen van de tekst
- Monitoren van het leesproces
- Evalueren van de tekst

Categorie 3: Synchroon redeneren

- Mening van de schrijver benoemen
- Stellen van cultuur- of literatuurhistorische vragen
- Tekst verbinden aan cultuur- of literatuurhistorische context
- Conclusies trekken over tekst en cultuur- of literatuurhistorische context

Categorie 4: Diachroon redeneren

- Vergelijken van teksten en concepten
- Vergelijken van cultuur- of literatuurhistorische periodes
- Conclusies trekken over relatie tussen de tekst en het heden (actualiseren)

Categorie 5: Schrijven

- Formuleren van uitwerkingen
- Opschrijven van uitwerkingen
- Reviseren van uitwerkingen
- Evalueren van uitwerkingen

Categorie 6: Spreken (zowel in overleg over opdrachten als in expliciete spreekopdrachten)

- Een argumentatie opzetten over een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag.

- Een argumentatie opzetten over de verschillende perspectieven waarmee historische teksten bestudeerd kunnen worden.
- Een argumentatie opzetten over wat literatuurgeschiedenis is en hoe zij tot stand komt.
- Een argumentatie opzetten over je eigen verhouding als lezer ten opzichte van de literatuurgeschiedenis.

Categorie 7: Literatuurtheoretische concepten

- Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen benoemen en conceptualiseren.
- Literatuurtheoretische concepten kunnen beschrijven en conceptualiseren.
- Het kunnen inzetten van concepten in analyse en interpretatie van literaire teksten.

Categorie 8: Algemeen

- Belangrijke activiteiten die relevant zijn voor de taak
- Irrelevante activiteiten voor de taak

Ten opzichte van het model van Van Driel et al. (2022) zijn er de nodige aanpassingen gedaan om het model van toepassing te kunnen laten zijn op literatuurhistorisch redeneren. Ik heb ten eerste de categorie ‘redeneren over betekenisgeving’ opgedeeld in twee categorieën: ‘synchroon redeneren’ en ‘diachroon redeneren’. Dit vanwege de rol van de literaire tekst als kruispunt. Daarnaast heb ik categorie 6, ontleend aan Bax en Mantingh (2019), aan het model toegevoegd. Tijdens groepsopdrachten overleggen leerlingen over opdrachten, daarin gebruiken ze waarschijnlijk bepaalde argumentaties. Dit is helemaal het geval in expliciete discussieopdrachten, zoals opdracht 7 in de lessenserie over *Het gouden ei* over de artikelen van Jeroen Dera en Max Pam. Tot slot heb ik categorie 7, eveneens afkomstig uit Bax en Mantingh (2019), toegevoegd aan het model. Tijdens literatuurhistorisch redeneren moeten leerlingen literatuurtheoretische concepten gebruiken, zoals ‘representatie’ in de lessen over *Het gouden ei*.

§3.4.2.2. De typen leerling-leerling-interactie

De tweede analysemethode die ik hanteer betreft de typen interactie in de groepsopdrachten die zijn opgenomen. Hiervoor gebruik ik de zes typen interactie tussen leerlingen die Neil Mercer (1996) onderscheidt:[52]

1. *Disputational talk*: Leerlingen zijn het niet met elkaar eens. Ze maken individuele beslissingen en werken weinig samen. Er zijn korte beurtwisselingen met beweringen en tegenbeweringen.
2. *Cumulative talk*: Leerlingen bouwen positief maar onkritisch voort op wat de ander heeft gezegd. Er ontstaat *common knowledge*, met veel herhalingen, bevestigingen en uitweidingen.
3. *Exploratory talk*: Leerlingen gaan kritisch en constructief om met elkaars ideeën. Ze doen suggesties voor een gezamenlijke evaluatie. Ze maken gebruik van weerleggingen, maar streven naar overeenstemming. De beweringen worden verantwoord met argumenten. De redeneringen zijn zichtbaar in de dialoog.
4. *Instructional talk*: Eén leerling is dominant en de anderen behandelen hem/haar als docent.
5. *Procedural talk*: Leerlingen zijn gericht op de procedure en de uitkomst.
6. *Social talk*: Leerlingen zijn niet gericht op de opdracht of inhoud. Ze zijn snel afgeleid en praten over andere zaken dan de inhoud.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek besproken. De lessenseries werden gegeven in april 2022. Ik gaf deze lessen aan mijn vwo-4-klas op Het Stedelijk in Zutphen (zie §3.1: ‘Respondenten’). Doordat een aantal leerlingen door ziekte of andere redenen afwezig was bij een deel van de lessen, hebben niet alle leerlingen alle opdrachten gemaakt.

Zoals uit de methodesectie duidelijk is geworden, worden de lessenseries op twee manieren geanalyseerd. In §3.2 en §3.3 heb ik uitgebreid uitgelegd welke componenten van het model van literatuurhistorisch redeneren terugkomen in de verschillende opdrachten. In §4.1.1

[52] Mercer, 1996, p. 369.

(over de lessenserie over *De aanslag*) en §4.2.1 (de lessen over *Het gouden ei*) zal ik bespreken in hoeverre deze onderdelen van het model voorkomen in de uitwerkingen. Met andere woorden: welke onderdelen van literatuurhistorisch redeneren worden door de leerlingen beheerst? In de paragrafen 4.1.2 en 4.1.3 (*De aanslag*) en 4.2.2 en 4.2.3 (*Het gouden ei*) zal ik de transcripten van de video-opnames bespreken. Enerzijds kijk ik in het redeneerproces of en hoe er literatuurhistorisch geredeneerd wordt door de leerlingen. Anderzijds analyseer ik de typen dialogen tussen de leerlingen.

§4.1. *De aanslag*

In deze paragraaf zullen de drie lessen over *De aanslag* van Harry Mulisch worden geanalyseerd.

§4.1.1: De *learner reports*

§4.1.1.1. Les 1

De leerlingen kregen in opdracht 1 vijf fragmenten uit *De aanslag* te lezen, waarin verschillende personages praten over wie er schuldig is aan de aanslag. De leerlingen moesten bij opdracht 1a een tabel invullen over wie als schuldige wordt gezien in dat fragment. Bij opdracht 1b moesten de leerlingen hun mening geven over de familie Aarts en de ondergedoken Joden die zij in huis hadden. In opdracht 1c moesten de leerlingen voortbouwen op hun antwoorden bij 1a en 1b en deze antwoorden ook nog eens in verband brengen met drie citaten over ‘goed’ en ‘kwaad’ en zo de vraag beantwoorden of schuld iets objectiefs of subjectiefs is in *De aanslag*.

Uit de uitwerkingen van opdracht 1a blijkt dat de meeste leerlingen goed in staat zijn om de schuldige van de aanslag in het fragment aan te wijzen en welke aanwijzing de tekst daarvoor geeft. Bij enkele fragmenten gaan meerdere leerlingen de mist in. Zo zien de leerlingen in fragment 1 Anton de Duitsers de schuld geven, terwijl hij de schuld aan niemand en iedereen toe schuift. Over het algemeen kan daarentegen wel gezegd worden – door het grote aantal correcte antwoorden – dat de leerlingen de fragmenten voldoende hebben beschreven en geanalyseerd (onderdeel 2a).

Ook vraag 1b wordt door bijna alle leerlingen goed beantwoord – dat wil zeggen ‘ja’ of ‘nee’ plus een argumentatie. De meeste leerlingen zeggen dat de familie Aarts en de ondergedoken Joden niet schuldig zijn: ‘de familie deed iets goeds’ of ‘de familie kan er niets aan doen’. Onderdeel 4a van het model, het argumenteren, is hier dus voldoende.

Opdracht 1c was drieledig: de leerlingen moesten antwoorden of schuld iets objectiefs of subjectiefs is in *De aanslag*, dit uitleggen aan de hand van de antwoorden op 1a en 1b én verwijzen naar drie citaten. Bijna alle respondenten vinden dat schuld iets subjectiefs is en kunnen dit uitleggen met een argument als ‘iedereen heeft een eigen schuldige/visie’. Echter, de koppeling met de vorige opdrachten en de citaten wordt door maar weinig leerlingen expliciet gedaan, terwijl de vraag hier wel om vraagt. Desalniettemin is wel uit de antwoorden op te maken dat de leerlingen literatuurhistorisch hebben geredeneerd. Ze hebben een argumentatie (onderdeel 4a) gegeven over een cultuur- en literatuurhistorische kwestie (1a)/ historisch-maatschappelijk fenomeen (3.1b): schuld in de Tweede Wereldoorlog. Een voorbeelduitwerking die dit illustreert is: ‘Iedereen denkt dat iemand anders schuldig is, als je familie verliest denk je anders dan als je gered bent door iemand. Als je alle feiten hebt, is het lastig om een schuldige aan te wijzen. Er bestaat geen goed en kwaad, alleen een andere interpretatie’.

§4.1.1.2 Les 2

Les 2 bestond uit drie opdrachten. In opdracht 2 hebben leerlingen een aantal fragmenten uit *Montyn* gelezen. Deze roman, waarin de Tweede Wereldoorlog ook een belangrijke rol speelt, verscheen net als *De aanslag* in 1982. In opdracht 3 hebben de leerlingen drie fragmenten uit recensies over de roman en de verfilming ervan bekeken. Opdracht 4 ging over *Doortocht*: het oorlogsdagboek van Bert Voeten uit 1946.

In opdracht 2 moesten de leerlingen tekstfragmenten uit *Montyn* lezen en deze beschrijven, analyseren en interpreteren (onderdeel 2a uit het model van literatuurhistorisch redeneren). De leerlingen moesten bij opdracht 2a antwoord geven op de vraag met welk gevoel Jan Montyn worstelt in het tekstfragment. In het fragment keert Jan terug bij zijn huisarts. Hij worstelt met het gevoel dat hij – net als voor de oorlog – geholpen wil worden door zijn huisarts, maar dat kan nu niet meer. Jan zit bij de Duitse marine en dokter Van Praag is Joods. Jan voelt zich

‘dezelfde Jan’, maar ‘tegelijkertijd was ik een ander’.[53] De leerlingen verwoordden dit gevoel op een andere manier, maar wel juist. Ze schrijven op dat Jan zich een verrader voelt of dat hij het ongemakkelijk vindt dat hij als Duitse soldaat/vijand in een dorp komt waar veel leed is toegebracht door de Duitsers.

Bij opdracht 2b moesten de leerlingen aangeven of er sprake is van een objectief ‘fout’ iemand en dit antwoord ondersteunen met verwijzingen uit de fragmenten. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen (‘Was een Duitse soldaat objectief fout?)’ lazen de leerlingen tekstfragmenten (onderdeel 3.1b). Bij deze vraag is er een tweedeling te zien in de antwoorden. Een groot deel van de leerlingen geeft geen beredeneerd antwoord. Deze uitwerkingen bevatten geen verwijzingen naar de fragmenten en geen argumentatie. Voorbeelden van deze antwoorden zijn: ‘De Duitsers zijn minder erg dan verwacht’, ‘In fragment 6 zijn ze goed, maar in fragment 7 zijn ze slecht en bruut’ en ‘gewoon een nazi’. Enkele leerlingen geven wel een beredeneerd antwoord. Voorbeelden hiervan zijn: ‘niet per se heel fout: “in weinig onderscheiden van de boerenjongens uit onze omgeving’’’ en ‘ze zijn niet per se fout, ze zijn gewoon wat boerenjongens die geen keus hebben’.

In opdracht 3 ging het om de synchrone context van *De aanslag*. De leerlingen lazen twee fragmenten uit recensies van de roman en één tekstfragment uit een recensie van de verfilming uit 1986. De leerlingen moesten beschrijven welk gevoel over de Tweede Wereldoorlog nog steeds een belangrijke rol speelde in de jaren tachtig en in groepjes moest overlegd worden hoe dit probleem naar voren komt in *De aanslag*. Afsluitend moesten de groepjes nadenken over de vraag waarom boeken over de oorlog in de jaren veertig en vijftig zeldzaam waren en waarom er in de jaren tachtig wel boeken erover verschenen.

Alle leerlingen beantwoordden opdracht 3a goed: de fragmenten gaan over het schuldgevoel over de Tweede Wereldoorlog. In opdracht 3b moesten de leerlingen dit gevoel relateren aan *De aanslag*. Ook hier komen de leerlingen (een enkele uitzondering daargelaten) goed uit. Voorbeelden van antwoorden die zijn gegeven zijn: ‘wie moet je de schuld geven als schuld subjectief is?’, ‘iedereen geeft iemand anders de schuld’ en ‘het is niet duidelijk wie de schuld heeft en daar zijn ook verschillende meningen over’. De leerlingen verwijzen hierin duidelijk naar het subjectieve karakter van schuld in *De aanslag*. Uit het grote aantal goede antwoorden bij 3a en 3b blijkt dat leerlingen goed historische tekstfragmenten kunnen beschrijven, analyseren en interpreteren (onderdeel 2b), ze teksten begrijpen over cultuur- en

[53] Kooiman, 1982, p. 7.

literatuurgeschiedenis (2c) en dat de leerlingen een argumentatie op kunnen stellen (4a). Opdracht 3c draaide om contextualisatie en het concept ‘taboe’. Leerlingen moesten begrijpen dat in de jaren kort na de oorlog er nog niet veel boeken verschenen omdat de oorlog nog taboe was. Pas in de jaren tachtig kwam er massale belangstelling voor wat er gebeurd was. Het merendeel van de leerlingen (17 goede antwoorden) redeneert in deze opdracht synchroon (onderdeel 3.1). Antwoorden die vaak worden gegeven hebben te maken met dat de oorlog nog taboe was of dat de oorlog een gevoelig onderwerp was dat nog verwerkt moest worden. Ook verwijst een aantal leerlingen naar de trauma’s (5b).

In opdracht 4 moesten de leerlingen *De aanslag* vergelijken met *Doortocht*: het oorlogsdagboek van Bert Voeten uit 1946. Deze opdracht ging dus om diachrone verbindingen. De leerlingen moesten beantwoorden wat ‘goed’ gedrag is in *Doortocht* en wie de tegenstanders zijn van Voeten. Opdrachten 4a en 4b vormden een inleiding, waarbij de leerlingen moesten beschrijven wie de verteller bedoelt met ‘wij’ en wie zijn tegenstanders zijn. Dat Voeten hoort bij de verzetsstrijders die streden tegen de NSB’ers en de Duitsers zorgde bij de meeste leerlingen niet voor moeilijkheden. Ook hadden weinig leerlingen problemen met vraag 4c. Hierin moesten de leerlingen interpreteren wat Voeten ziet als ‘goed’ gedrag. De meeste leerlingen beantwoordden deze vraag met ‘verzet’, ‘onderduikers helpen’ en ‘de slechteriken neerknallen’.

In opdracht 4d moesten de leerlingen verschillende soorten historische bronnen met elkaar te vergelijken, te analyseren en te interpreteren. De leerling kijkt in deze opdracht vanuit een diachroon kader naar de verschillende teksten (onderdeel 3.2), door de visies van Mulisch en Voeten met elkaar te vergelijken. De meeste leerlingen beantwoordden deze vraag goed. Voorbeelden hiervan zijn: ‘Bij Bert Voeten worden verzetsstrijders permanent als goed gezien, terwijl Mulisch goed en fout in twijfel trekt’, ‘Voeten vindt dat er maar één goed is, voor Mulisch is er niet echt een goed of fout’ en ‘Voeten gelooft dat zijn visie goed is en die van de Duitsers slecht, terwijl Mulisch het ziet als iets subjectief’. Enkele leerlingen slaan echter door in hun antwoorden en noemen dat bij Mulisch de Duitsers of NSB’ers ‘goed’ zijn.

In opdracht 4e moesten de leerlingen dit verschil verklaren met behulp van de informatie dat *Doortocht* verscheen in 1946 en *De aanslag* in 1982. De leerlingen moesten dus de boeken contextualiseren. De antwoorden gaan bijna allemaal over de afstand die Mulisch wel had tot de oorlog en Voeten niet. Vlak na de oorlog wist Voeten nog niet veel erover. Mulisch had meer ‘informatie beschikbaar’, een ‘betere visie’ en ‘de boosheid was gezakt’. Eén leerling noemt *Doortocht* ‘minder objectief’ omdat het kort na de oorlog is verschenen.

Uit bovenstaande bespreking blijkt dat de leerlingen over de vaardigheden beschikken om over verschillende soorten historische bronnen te redeneren (onderdeel 2a+2b), de teksten diachroon bestudeerd kunnen worden (3.2) en dat leerlingen een argumentatie op kunnen zetten over de cultuur- en literatuurhistorische vraag (4a) of schuld iets objectiefs of subjectiefs is in de verschillende romans. De leerlingen kunnen bovendien de literatuurhistorische ontwikkeling (5a) uitleggen waarin *Doortocht* uit 1946 verschilt van *De aanslag* uit 1982. De leerlingen hebben in deze opdracht geslaagd teksten met elkaar vergeleken (6a) en geanalyseerd en geïnterpreteerd (6b).

§4.1.1.3. Les 3

In de verantwoording van de lessenserie heb ik uitgelegd dat in les 5 de leerlingen konden kiezen uit opdracht 5 en opdracht 6. In opdracht 5 lazen de leerlingen een artikel uit *Het Parool* over de antikernwapendemonstratie in Amsterdam van 23 november 1981, die voorkomt in deel 5 van *De aanslag*. Slechts vier leerlingen hebben deze opdracht gemaakt. Allen beantwoordden zij opdracht 5a goed. Hollanditis is de naam voor het verzet in Nederland tegen de plaatsing van kruisraketten in Europa. Drie leerlingen gingen echter de mist in bij 5b. Zij stelden dat Anton lijdt aan hollanditis, terwijl uit het fragment van *De aanslag* blijkt dat Anton vóór atoomwapens is. Deze dienden ter afschrikking.[54] Hoewel de opdracht dus maar door een paar leerlingen is gemaakt, laten de foute antwoorden wellicht wel zien dat leerlingen het lastig vinden om een niet-literaire historische tekst te vergelijken met de tekst die functioneert als kruispunt (onderdeel 2b) en om de tekst dus te contextualiseren door dieper in te gaan op de antikernwapendemonstratie (3.1c).

Opdracht 6 is een diachrone opdracht, waarin leerlingen een artikel moesten lezen over de kernwapendreiging in de oorlog in 2022 tussen Rusland en Oekraïne. Leerlingen konden daarnaast hun creativiteit de vrije loop laten door een kort verhaal, lied, of een gedicht over de oorlog in Oekraïne te schrijven. Leerlingen analyseerden in opdracht 6a een klein fragment uit *De aanslag* (2a) en vergeleken dit fragment met een actueel krantenartikel (3.2c). Op metaniveau moesten de leerlingen dus bezig gaan met actualiseren (6a) en het vergelijken van teksten (6b).

[54] Mulisch, 1982, p. 225

In opdracht 6a moesten de leerlingen de overeenkomsten en verschillen tussen de situatie in Oekraïne en de Koude Oorlog die in het artikel worden genoemd noteren. *De aanslag* speelt in deze vraag geen rol en deze taak kan dus meer gezien worden als een leesvaardigheidsopdracht dan een vraag waarin literatuurhistorisch geredeneerd moet worden. De meeste leerlingen benoemen enkele verschillen en overeenkomsten, maar er zijn maar drie leerlingen die deze allemaal eruit halen.

In opdracht 6 moesten de leerlingen een fragment uit *De aanslag* lezen over hoe Anton denkt over atoomwapens en de vraag beantwoorden in hoeverre hij angst heeft voor de bom. De meeste leerlingen beantwoordden de vraag goed. Anton heeft weinig angst. De bom is niet bedoeld om te gebruiken, maar wordt gebruikt als afschrikking.

Bij opdracht 6c hebben de leerlingen verschillende keuzes gemaakt. Enkelen schreven een serieuze tekst, anderen een gedicht en één groepje een lied.

Een voorbeeld van zo'n serieuze boodschap is:

Mijn boodschap zou zijn:
Voor de mensen die oorlog voeren: stop ermee! Denk na! Waarom doe je dit nou eigenlijk?! Hoeveel schade je er wel niet mee hebt, vooral hoeveel mensen dood gaan!
Voor de slachtoffers: Hou je sterk! Het komt goed!
Voor de anderen: Doe wat je kan doen om de slachtoffers te helpen! Zet je in!

Twee leerlingen maakten een gedicht in de vorm van een elfje, waarbij het elfje staat voor hulp bieden. De laatste regel is ambigu: 'BANG' kan zowel duiden op het angstige gevoel als op de explosie van de atoombom.

Oorlog
Angstig gevoel
Sterven door atoombommen
Ik wil nog leven
BANG

De leerlingen hebben in opdracht 6 verschillende teksten met elkaar vergeleken. Dit konden de meeste leerlingen voldoende. Ook gingen de leerlingen goed aan de slag met de creatieve, actuele opdracht, met mooie voorbeelden als hierboven besproken. In hoeverre de leerlingen echt *De aanslag* hebben kunnen actualiseren is echter niet duidelijk geworden. De opdracht

over in hoeverre Anton angst heeft voor de atoombom heeft wel een link met de situatie in Oekraïne en Rusland, maar deze is beperkt.

Als afsluiting heb ik de leerlingen gevraagd om in een aantal steekwoorden op te schrijven wat ze van deze lessenserie vonden. Deze scriptie heeft namelijk als doel om te onderzoeken hoe vwo-4-leerlingen literatuurhistorisch redeneren, maar het is ook belangrijk om te weten of leerlingen deze andere didactiek van literatuurgeschiedenis waarderen. De input van leerlingen (in woord(groepen)) heb ik gevisualiseerd (zie bijlage 4). Hieronder bespreek ik de belangrijkste resultaten.

Het eerste wat opvalt, is dat leerlingen meer positieve ervaringen noteren dan negatieve. Kernwoorden die het meest zijn ingevuld zijn: interessant, leuk, tof, prima en beter dan Laagland. Dit is de literatuuronderwijsmethode die op school gebruikt wordt. Daarnaast wordt specifiek gewaardeerd dat de opdrachten in de les af zijn te krijgen en het samenwerken wordt fijn gevonden. Ook komt de laatste les er positief uit: leerlingen waarderen de koppeling met de actualiteit en de creatieve opdracht.

Daarentegen geven ook leerlingen aan dat de opdrachten veel tijd kosten en dat het hard werken was. Twee leerlingen vinden het saai of niet interessant. Eén leerling is specifieker: deze houdt niet zo van begrijpend lezen en geschiedenis.

§4.1.2. Het literatuurhistorisch redeneren in de video-opname

In §3.4.2.1 heb ik uitgelegd dat ik ook het redeneerproces analyseer, om zo te onderzoeken hoe leerlingen tot een antwoord komen in plaats van dat ik alleen het antwoord van die redenering analyseer. In die paragraaf heb ik een model ontwikkeld, dat een combinatie is van het codeerschema over historisch redeneren van Van Driel, Van Drie en Van Boxtel (2022) en het model van literatuurhistorisch redeneren van Bax en Mantingh (2019). De uitgebreide versie van het model is terug te vinden in §3.4.2.1 en in bijlage 3. De acht categorieën die ik onderscheid zijn:

1. Taak: lezen, herlezen, monitoren, evalueren
2. Tekst (literair en/of niet-literair): lezen, herlezen, monitoren, evalueren
3. Synchroon redeneren: mening schrijver, contextualiseren

4. Diachroon redeneren: vergelijken van teksten, concepten of periodes, actualiseren
5. Schrijven: formuleren, opschrijven, monitoren, reviseren, evalueren
6. Spreken: argumenteren over literatuurhistorische vraag, perspectieven, (eigen verhouding tot) literatuurgeschiedenis
7. Literatuurtheoretische concepten: literatuurhistorische ontwikkelingen, literatuurtheoretische concepten
8. Algemeen: relevante en irrelevante activiteiten voor de taak

Met behulp van laptops zijn er video-opnames gemaakt van twee groepjes. Het eerste groepje bestaat uit drie jongens: T., J. en L. Het tweede groepjes uit twee meiden (E. en B.) en één jongen (N.). De transcripten zijn te vinden in de bijlagen 5 en 6. Wat meteen opvalt is dat de groepjes de teksten en opdrachten hardop lezen, terwijl dit niet in de opdracht stond aangegeven. Ook praten ze veel over welke vraag ze moeten beantwoorden en wat ze moeten gaan lezen: het monitoren van de tekst en de taak dus.

Een aantal opdrachten uit deze les lokt synchroon literatuurhistorisch redeneren uit. Dit doet T. uit groepje 1 heel goed. Bij opdracht 4d moesten de leerlingen de visie op ‘goed’ en ‘fout’ van Bert Voeten in zijn oorlogsdagboek *Doortocht* vergelijken met hoe de visie van Harry Mulisch naar voren komt in *De aanslag*. T. verwijst in zijn redeneringen naar de mening van de schrijver en naar de context waarin de roman verscheen (onderdeel 3). Ook redeneert hij in deze passage diachroon, door de visie van Mulisch te vergelijken met die van Voeten.

T: volgens Mulisch was er toch geen echt goed en fout en volgens dit [fragment uit *Doortocht*] is er wel een vorm van goed
(…)
T: Mulisch had niet echt van één goed of fout, want iedereen had zijn eigen perspectief van de feiten
(…)
T: misschien dat er toen veel subjectiever werd gedacht, ik bedoel dat je toen heel erg je mening ging verkondigen als feit vanwege je haat

T. laat in deze les ook voorbeelden zien van diachroon redeneren (onderdeel 4), hij beargumenteert over een literatuurhistorische vraag (6) en verwijst naar het literatuurtheoretische concept ‘taboe’ (7). Onderstaande passage laat dit zien:

T: want iedereen geeft iemand anders de schuld omdat het een complexe situatie is en interpretatie helpt heel erg in wat je denkt van wie er schuldig is

L: ja
L: en dus?
T: ja, dat is het antwoord bij b
T: nou, waarom waren boeken over de Tweede Wereldoorlog in de jaren kort na de oorlog 'zeldzaam' en was er in de jaren tachtig meer belangstelling (..) nou, het was kort daarna een heel gevoelig onderwerp en later daarna kwam er meer interesse naar hoe het precies is gegaan
L: ja door iedereen gewoon te vragen
J: eerst was er een?
T: eerst was er een taboe eigenlijk

De andere leerlingen redeneren nauwelijks synchroon of diachroon. Alleen L. vergelijkt teksten en periodes in zijn redenering: 'in 1947 waren mensen nog konden nog ze niet echt ik weet niet (..) konden mensen nog niet echt van hun boosheid af, omdat het nog net gebeurd was'. Daarbuiten zijn de leerlingen vooral bezig met het lezen van de tekst en de taken en het opschrijven van de antwoorden. Ook zal ik in de analyse van de typen *talk* laten zien dat de leerlingen ook bezig waren met irrelevante activiteiten, wat wordt gezien als *social talk*.

In groepje 2 wordt er op sommige momenten ook literatuurhistorisch geredeneerd. Bij opdracht 3a (over de literaire kritiek) draait het om de schuldvraag. Leerling E. zegt hierbij het volgende: 'het is toch van ja toen was het van schuld en ja dat was ook al in de Tweede Wereldoorlog'. E. redeneert hier kort diachroon tussen de jaren tachtig en de Tweede Wereldoorlog. B. stelt hierna de cultuurhistorische vraag: 'wie is de schuldige?'. Deze vraag stelt E. bij opdracht 3b: 'de vraag: wie is er nou echt schuldig. Toen waren ze subjectief'. Daarnaast wordt bij opdracht 3 vooral over de taak en de tekst gesproken en de leerlingen zetten een enkele keer een kleine argumentatie op over een gestelde literatuurhistorische vraag (onderdeel 6):

E: Waarom waren boeken over de Tweede Wereldoorlog in de jaren kort na de oorlog zeldzaam en was er in de jaren tachtig meer belangstelling?
B: omdat toen moest dat allemaal nog verwerkt worden
N: omdat het nog verwerkt moest worden
B: ja hallo want toen hadden ze nog allemaal van die wagons vernietigd en nu moet iedereen het herinneren
N: omdat het nog verwerkt moest worden door die generatie
E: omdat het toen nog verwerkt moest worden

Bij opdracht 4d en 4e, over de visies van Voeten en Mulisch, redeneren de leerlingen wél literatuurhistorisch over de gestelde literatuurhistorische vragen: 'Waarin verschilt de visie van Voeten met die van Mulisch?' en 'In hoeverre maakt de verschijningsperiode uit voor het antwoord op deze vraag?'. N. redeneert synchroon over de mening van de schrijver en diachroon door de teksten en periodes te vergelijken. E. helpt hier bij:

N: Ja, Voeten vindt dat er een maar één goed is, er is maar één goed en dat is de Duitsers weg. Die Mulisch denkt daar heel anders over.
(…)
N: Mulisch heeft hem als laatste geschreven. Dat is waarin er alleen maar, dat is waarin de Duitsers dan wel goed dan wel slecht worden gevonden. Omdat Mulisch het boek later heeft geschreven
E: heeft hij meer informatie
N: heeft hij meer informatie en een mindere Duitserhaat

Daarnaast praten de leerlingen, zoals gezegd, vooral over de taak (onderdeel 1) en de tekst (2)

§4.1.3. De typen *talk* in de video-opname

In §3.4.2.2 heb ik uitgelegd dat ik de transcripten van het redeneerproces ook analyseer op basis van de typen interactie tussen leerlingen. Mercer (1996) onderscheidt hierbij zes typen talk, die in de bovengenoemde paragraaf uitgebreider heb besproken en op deze plek kort benoem:[55]

1. *Disputational talk*: Leerlingen worden het niet met elkaar eens.
2. *Cumulative talk*: Leerlingen bouwen positief maar onkritisch voort op wat de ander heeft gezegd.
3. *Exploratory talk*: Leerlingen gaan kritisch en constructief om met elkaars ideeën. Ze maken gebruik van weerleggingen, maar streven naar overeenstemming. De beweringen worden verantwoord met argumenten. De redeneringen zijn zichtbaar in de dialoog.
4. *Instructional talk*: Eén leerling is dominant en de anderen behandelen hem/haar als docent.
5. *Procedural talk*: Leerlingen zijn gericht op de procedure en de uitkomst.
6. *Social talk*: Leerlingen praten over andere zaken dan de inhoud van de opdracht.

[55] Mercer, 1996, p. 369.

Zoals gezegd zijn er video-opnames gemaakt van twee groepjes per opdracht. Wat opvalt bij het eerste groepje (de drie jongens T., J. en L.) is dat één leerling (T.) dominant is en dat J. en L. hem behandelen als docent. Voorbeelden hiervan zijn: 'ik denk dat het handig is om te starten met lezen', 'J., lees maar voor, voor de camera' en 'ja, L., eens?'. Deze *instructional talk* zorgt in dit groepje heel duidelijk voor *cumulative talk*. De groepsgenoten gaan niet tegen T. in met andere antwoorden. De volgende sequenties laten dit zien:

T: ja, L., eens?
L: ja, ja

T: oké, bij b, nou volgens mij is het niet echt dat het als heel erg fout gezien maar dat het gewoon boerenjongens zijn
J: ja
T: en dat het gewoon dezelfde jongens zijn als hier, maar dan toevallig aan de andere kant staan
J: ja
T: en dat ze niet heel erg veel verkeerd doen. Toch?
J: ja, wat moeten we dan opschrijven

Leerling J. bevestigt met 'ja' de antwoorden van T. en vraagt zelfs aan het einde van het fragment wat hij moet opschrijven. De sequentie hieronder laat hetzelfde zien:

T: nou, waarom waren boeken over de Tweede Wereldoorlog in de jaren kort na de oorlog zeldzaam en was er in de jaren tachtig meer belangstelling (..) nou, het was kort daarna een heel gevoelig onderwerp en later daarna kwam er meer interesse naar hoe het precies is gegaan
L: ja door iedereen gewoon te vragen
J: eerst was er een?
T: eerst was er een taboe eigenlijk
J: ja

In de analyse van het literatuurhistorisch redeneren heb ik besproken dat de leerlingen de opdrachten en teksten voor gingen lezen. Dit is een voorbeeld van *procedural talk*, net als citaten als 'moeten we niet overleggen over de vragen' en 'volgens mij moesten we alles doen, toch, tot en met vier?'. In deze video-opname is geen voorbeeld van *exploratory talk* voorhanden. Ook is er maar één sequentie van *social talk* in het fragment, wanneer L. de telefoon pakt en T. hem hierop aanspreekt.

Groep 2 laat deels hetzelfde beeld zien met één leerling (N.) die de leidersrol op zich neemt (*instructive talk*). In tegenstelling tot T. in groepje leidt dit niet tot *cumulative talk* maar tot *procedural talk*. Dit is het geval als de twee andere leerlingen afgeleid zijn en over andere zaken praten. In het onderstaande voorbeeld lukt het N. pas bij de derde keer om het gesprek van *social talk* te bewegen naar de opdracht

E: ik wil dit filmpje eigenlijk ook krijgen
N: oké heel fijn
B: ja maar wat moeten we er dan mee? Dat staat op onze telefoon en dan doen we er nooit meer iets mee
N: nou, ga door, door, aan het werk
B: ik snap niet waarom hij dit moet doen voor zijn studie
E: kunt u dit ons uitleggen?
B: nee, ik snap het niet, hoezo, hoezo, hoezo, hoezo moet u zien hoe wij denken
E: ik zeg niet alles wat ik denk
N: kom op, als ik straks langer moet zitten omdat jullie treuzelen

De dominante positie laat N. ook zien tijdens het beantwoorden van de vragen: ‘denken jullie nog even na over a, dan denk ik alvast na over b’ en ‘we schrijven dit gewoon op’. In het gesprek komen veel voorbeelden voor van *procedural talk* en *social talk*, maar toch zijn er ook voorbeelden van *cumulative talk* en *exploratory talk* terug te vinden in het fragment. Een duidelijke sequentie – die ik ook besprak bij de analyse van het literatuurhistorisch redeneren - waarin leerlingen kritiekloos één antwoord accepteren, met zelfs letterlijke herhaling, is de volgende:

E: Waarom waren boeken over de Tweede Wereldoorlog in de jaren kort na de oorlog zeldzaam en was er in de jaren tachtig meer belangstelling?
B: omdat toen moest dat allemaal nog verwerkt worden
N: omdat het nog verwerkt moest worden
B: ja hallo want toen hadden ze nog allemaal van die wagons vernietigd en nu moet iedereen het herinneren
N: omdat het nog verwerkt moest worden door die generatie
E: omdat het toen nog verwerkt moest worden

Een voorbeeld van een eerste aanzet tot *exploratory talk* is het volgende fragment. N. en E. corrigeren B en de drie komen uiteindelijk tot een gezamenlijk antwoord (met een beetje *social talk* tussendoor).

N: goed gedrag, niet mensen, niet mensen pijn doen
B: ja dat is dan waar goed voor staat
N: precies, niet mensen pijn doen
B: ja, maar goed voor de Duitsers is al die mensen afvoeren
N: pijn doen, dan wel vermoorden
B: ja, maar voor de Duitsers is er een andere goed. Voor ons precies het tegenovergestelde
N: ja maar in deze fragmenten
E: luister even
N: gaat het over de blik van de Nederlander
E: zij werden beschuldigd van de aanslagen op Seyss-Inquart, en andere hoge verraders. Zij hebben hun werk goed gedaan. Ja, zij hebben de verraders vermoord.
N: ja
E: ja dus ze hebben wel mensen vermoord
B: hey verraders, da's toch ook een
E: programma
B: ja
E: maar dus mensen die de uhm die de vijand vermoord is goed in deze zin
B: de slechteriken
N: oke
B: de slechteriken neerknallen
E: ja, laten we dat opschrijven, de slechteriken neerknallen

Gekeken naar beide groepjes valt op dat één leerling de voortrekkersrol op zich neemt: in groepje 1 meer dan in groepje 2. In groep 1 leidt dit ook tot erg veel *cumulative talk* en helemaal geen *exploratory talk.* Ook in groep 2 is er bijna geen sprake van *exploratory talk*: slechts één voorbeeld in het hele gesprek. Daarnaast worden de teksten en opdrachten voorgelezen, wat een voorbeeld is van *procedural talk.* In groep 2 wordt er veel gepraat over andere zaken dan de opdracht: *social talk.*

4.2. *Het gouden ei*

In deze paragraaf zullen de drie lessen over *Het gouden ei* van Tim Krabbé worden geanalyseerd. Paragraaf 4.2.1 gaat over de geschreven uitwerkingen, §4.2.2 over de video-opnames die ik heb gemaakt van twee groepjes.

§4.2.1. De learner reports

§4.2.1.1. Les 1

Les 1 bestond uit drie opdrachten. De leerlingen moesten in opdracht 1 een aantal fragmenten uit *Het gouden ei* lezen die te maken hebben met de positie van de vrouw. In opdracht 2 lazen de leerlingen een aantal fragmenten over mannelijke en vrouwelijke personages uit een andere roman: *Marte Jacobs*. Opdracht 3 was een expliciete vergelijkingsopdracht tussen beide boeken van Krabbé, waarbij de leerlingen dus de antwoorden uit opdrachten 1 en 2 moesten combineren.

In opdracht 1 moesten leerlingen literaire tekstfragmenten beschrijven, analyseren en interpreteren (onderdeel 2a) en ze maakten kennis met het herkennen, analyseren en interpreteren van het literatuurtheoretische concept ‘focalisatie’ (5b en 5c). Bij 1a moesten de leerlingen het beeld van de vrouw in de romanfragmenten karakteriseren en hierbij het woord ‘macht’ gebruiken. De leerlingen laten in hun uitwerkingen zien dat ze de opdracht hebben begrepen. De mannelijke personages hebben in de fragmenten de macht over de vrouwen. Tekstverwijzingen die de leerlingen noemen zijn dat een vrouw niet ‘sjouwde en tilde’, ze moet ‘mooi en sexy zijn’ en in een citaat noemt Rex Saskia een ‘jong, fris butlertje’. Opdracht 1b ging over of het voor het beeld van vrouwelijke personages uitmaakt dat je in het hoofd van mannelijke personages (Rex en Raymond Lemorne) zit. In deze vraag zit dus nadrukkelijk het literatuurtheoretische concept ‘focalisatie’ verwerkt. Een groot deel van de leerlingen blijkt dit lastig te vinden. Maar enkele leerlingen leggen expliciet de link tussen het minderwaardige beeld dat de lezers krijgen van vrouwen, doordat mannen focaliseren. Hieruit blijkt wellicht dat leerlingen het herkennen, analyseren en interpreteren van een literatuurtheoretisch concept nog lastig vinden. Bij opdracht 1c blijkt dat de leerlingen beargumenteerd hun mening kunnen weergeven over of wat ze vinden van het citaat van Rex als Saskia weg is: ‘Het was niet eens gezegd dat de vakantie reddeloos was’. In opdracht 1d moesten de leerlingen aangeven in hoeverre er in *Het gouden ei* stereotypen over de vrouwelijke personages voorkomen: wederom

een literatuurtheoretisch concept. Ten opzichte van opdracht 1b kunnen leerlingen hier beter op antwoorden. Veel leerlingen verwijzen naar de terugkerende aandacht voor het uiterlijk en het niet kunnen tillen van zware dingen. Toch geven ook enkele leerlingen alleen maar aan dat er 'veel stereotypen' in het boek voorkomen of dat er 'bepaalde verwachtingen' zijn.

Het concept 'focalisatie' blijkt eveneens problematisch in opdracht 2. In deze opdracht over de roman *Marte Jacobs* zit je als lezer in het hoofd van Emile en ik stelde wederom de vraag of dit uitmaakt voor het beeld dat je krijgt van het vrouwelijke personage (in dit geval Marte). Maar enkele leerlingen valt het op dat het perspectief weer ligt bij een man, die bovendien zeven jaar ouder is. Alleen bij opdracht 2e schrijven meerdere leerlingen op dat je als lezer niet weet hoe Marte de relatie tussen Willem en haar heeft ervaren, doordat je in de fragmenten in het hoofd zit van Willem: de 'vriend' van Marte.

In opdracht 3 moesten de leerlingen de overeenkomsten en verschillen tussen de romans noemen. De meeste leerlingen noemden de machtspositie en het perspectief van de man als overeenkomst. Het aangeven van verschillen blijken de leerlingen lastiger te vinden. Een paar leerlingen stellen dat het in *Het gouden ei* meer gaat om gevoelens en liefde en in *Marte Jacobs* om seks. Andere leerlingen noemen de verschillende stijl, pedofilie en verschillende soorten onbereikbare liefde (dood in *Het gouden ei*, leeftijd in *Het gouden ei*) als verschillen. Echter, enkele antwoorden zijn ook: 'aanleiding van de gebeurtenissen', 'totaal ander verhaal' en 'in de tweede komt geen gouden ei voor'. De leerlingen redeneren ook niet diachroon (3.2). Geen enkele leerling maakt een opmerking over dat het ene boek verscheen in 1984 en het andere in 2007.

§4.2.1.2. Les 2

Deze les bestond uit twee opdrachten. In opdracht 4 lazen de leerlingen twee fragmenten uit *Het gouden ei* waarin etniciteit een rol speelt. Ze beantwoordden hierbij een aantal verklarende en waarderende vragen. In opdracht 5 stond de literaire receptie centraal. De leerlingen kregen een aantal fragmenten uit recensies te lezen en moesten een vraag beantwoorden over de literaire positie van Tim Krabbé.

In opdracht 4 moesten leerlingen kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties (stereotyperingen van Aziatische personages) verwerven door een aantal tekstfragmenten te lezen (onderdeel 1a en 2a). Daarnaast moesten ze hun mening geven over de cultuurhistorische vraag: 'Wat vind je van het gebruik van het woord 'neger' in

fragment 1?' (component 4a). De leerlingen moesten in deze opdracht personagekarakteriseringen analyseren en interpreteren (6c).

Bij opdracht 4a moesten de leerlingen aangeven hoe de verteller vertelt over de personages uit Frankrijk en Vietnam. Veel leerlingen noemen dat de personages belachelijk worden gemaakt. Een paar leerlingen zeggen dat de verteller negatief is over het Vietnamese meisje en wat objectiever/positiever of de Franse personages. Eén leerling verwijst naar het fragment dat de Franse man leek op een 'mongool'. Echter, geen enkele leerling staat stil bij het feit dat de mannen specifiek worden gekarakteriseerd als 'Frans', terwijl het meisje afwisselend wordt gezien als 'Vietnamees-achtig', 'Chinees of Vietnamees' of 'Aziatisch'. Ook in opdracht 4b vinden leerlingen het lastig om volledig te zijn in het beantwoorden van de vraag welke eigenschappen er worden toegekend aan het meisje. Bijna alle leerlingen noemen de eigenschappen 'klein en kinderlijk' en wederom niemand wijst op 'Chinees en Vietnamees' en 'Aziatisch'. Maar een enkeling valt het op dat ze 'evengoed zestien [kon] zijn als dertig' en 'haar bloot zo vanzelfsprekend [was] dat het onkuis zou zijn er aanstoot aan te nemen'. Net als het literatuurtheoretische concept 'focalisatie' in de vorige opdrachten, is nu 'stereotypering' een moeilijk concept voor veel leerlingen.

Ook in opdracht 4c worden wel de eigenschappen 'dik', 'kaal' en 'lelijk' veelvuldig genoemd, alleen verwijst bijna niemand naar 'als een vadsige Birmese prins op een troon'. Niemand legt dan ook de link tussen deze karakterisering en de stereotyperingen van het Vietnamese meisje. Bij opdracht 4d moesten de leerlingen opschrijven wat ze vonden van het woord 'neger' in de roman. De meningen zijn hierover verdeeld tussen enerzijds 'erg stereotyperend' en anderzijds 'in die tijd kon dat nog' en 'mij boeit het niet'.

In opdracht 5 kwamen veel onderdelen van literatuurhistorisch redeneren terug. De leerlingen moesten zich door de focus op de personages uit Azië in *Het gouden ei* verhouden tot belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties (1a). Daarnaast moesten ze allerlei soorten historische bronnen (romanfragmenten, recensies, artikelen over literatuurgeschiedenis) leren te analyseren en te interpreteren en daarover te redeneren (2a+ 2b + 2c). Door contemporaine recensies en artikelen over *Het gouden ei* te lezen moesten de leerlingen de roman en Krabbés literaire positie contextualiseren (component 3.1). Daarnaast was er een argumentatieopdracht opgenomen over de plaats van Krabbé in de literatuurgeschiedenis, met daarbij een vergelijkingsopdracht tussen de recensies en de roman zelf (4a + 4c). De leerling moest cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen (het wel/niet kijken naar vrouwen en Aziatische

personages, en de literaire positie van Krabbé) begrijpen en conceptualiseren (5a) en op metaniveau moest de leerling de roman historiseren, analyseren en interpreteren (6a en 6c).

De *learner reports* van 5a, 5b, 5c en 5d laten een interessant beeld zien. Bij vraag 5a en 5b wordt er gevraagd welke eigenschappen worden toegekend aan Rex in de recensies en of dit overeenkomt met het beeld dat de leerlingen van hem hebben gekregen in opdracht 1. Er wordt dus niets expliciets gezegd over stereotypen en leerlingen blijken dan moeite te hebben om het verband te ontdekken. Bij 5a schrijven de leerlingen op dat Rex in de recensies naar voren komt als onder andere 'menselijk', 'nieuwsgierig', 'kalm' en 'optimistisch' en zij geven ook bijna allemaal aan dat dit beeld overeenkomt met opdracht 1. Slechts één leerling heeft opgeschreven dat de karakterisering van Rex in de recensies verschilt met die van hem in de fragmenten, omdat Rex in opdracht 1 'neerbuigend' overkomt. Wanneer de vraag explicieter wordt gesteld, zoals bij vraag 5c en 5d, hebben de leerlingen wel oog voor het feit dat er in de recensies weinig tot geen aandacht is voor Rex' kijk naar vrouwen (opdracht 5c) en naar oosterse personages (5d). De meesten geven bij 5d aan dat er in de recensies niets wordt gezegd over de personages uit Azië en Afrika in *Het gouden ei*. Sommigen zijn echter nog niet stellig genoeg en schrijven op dat er 'niet echt' iets over staat in de recensies. Net als in opdracht 4 levert deze opdracht dus problemen op rondom het literatuurtheoretische concept 'stereotypen' en leerlingen vinden het dus ook lastig om – zo laat opdracht 5b zien - om verschillende typen historische bronnen met elkaar te verbinden.

Opdracht 5e zorgde ook voor de nodige moeilijkheden. Hierin stond de literaire positie van Tim Krabbé centraal: de tegenstelling tussen enerzijds weinig lof van de recensenten en anderzijds wel de winnaar van een scholierenprijs. Maar twee leerlingen wijzen op de tegenstelling tussen het succes nu, terwijl het eerst werd weggezet als 'klein boekje'. De rest noemt alleen de prijs (wel succesvol) of de slechte kritieken (niet succesvol).

De leerlingen hebben in opdracht 5 dus moeite met het conceptualiseren van de literatuurhistorische ontwikkeling van Krabbé en ook bij het contextualiseren van het (niet) kijken naar stereotypen in literatuur in de jaren tachtig lopen de nodige leerlingen vast.

§4.2.1.3. Les 3

Les 3 bevatte twee opdrachten. In opdracht 6 lazen de leerlingen actuele artikelen over de positie van *Het gouden ei* in het literatuuronderwijs, geschreven door Jeroen Dera en Max Pam.

De leerlingen beantwoordden individueel enkele vragen over de artikelen en gaven hun mening over twee citaten van Pam. In opdracht 7 moesten leerlingen eerst individueel hun mening geven over de relevantie van het kijken naar stereotypen in literatuur en bepalen of ze zich aansloten bij Dera of bij Pam. Vervolgens voerden de leerlingen in groepjes een gesprek over de artikelen. Afsluitend moest verklaard worden waarom er nu anders wordt gekeken naar de roman dan in de jaren tachtig.

Doordat de artikelen van Dera en Pam recent zijn verschenen, nodigden de opdrachten uit tot diachroon lezen om de relatie tussen de tekst en het heden te analyseren. Daarnaast moesten leerlingen bij veel opdrachten argumenten geven bij hun antwoord. In opdracht 6e, 7a, b, c en d was dit schriftelijk. Opdrachten 7e, f en g waren spreekopdrachten, waarin leerlingen moesten discussiëren over literatuurhistorische vragen, verschillende perspectieven en literatuurgeschiedenis. De leerlingen moesten concepten inzetten en literatuurhistorische ontwikkelingen verklaren.

Bij opdracht 6a halen de meeste leerlingen uit het artikel van Dera dat hij pleit voor meer aandacht voor de representaties van stereotypen in (veel onder leerlingen gelezen) literatuur. Ook is het voor de meeste leerlingen duidelijk waarom Dera voorstander is van representatie-analyse in *Het gouden ei*: het boek zit vol met stereotypen en wordt veel gelezen onder leerlingen. Een aantal leerlingen wijst op het argument dat geen enkele recensent in de jaren tachtig er aandacht voor had. De leerlingen beantwoordden over het algemeen ook de vragen 6c en 6d goed, waarin ze Pams visie op literatuur en de bezwaren van hem tegen Dera en andere onderzoekers moeten uitleggen. Leerlingen schrijven op dat Pam het ‘saai en vervelend’ vindt ‘als literatuur uitgroeit tot handvat om mee opgevoed te worden’, ‘dat ze [Dera en de andere onderzoekers] niet blij zijn dat jongeren Het gouden ei leuk vinden’, en ‘dat ze het [de roman] willen verbannen’. De goede beantwoording van deze opdrachten laat zien dat leerlingen fragmenten over literatuurgeschiedenis (de positie van *Het gouden ei* in de schoolcanon) kunnen lezen en interpreteren (onderdeel 2c).

Bij opdracht 6e moesten de leerlingen hun beargumenteerde mening geven over twee citaten van Pam. Hierbij valt op dat de leerlingen het boek contextualiseren (onderdeel 3.1): toen was het taalgebruik ‘normaal’ en ‘iedere tijd heeft zijn eigen woorden’. Een aantal leerlingen nuanceren dit. Zij zeggen dat iedere tijd zijn eigen woorden heeft maar dat dit niet betekent dat dit goed is en dat je dit best achteraf kan zeggen. Daarnaast zijn de meeste leerlingen het met elkaar eens dat het ‘kijken met een ethisch oog’ boeken saaier maakt en dat ‘je moet kunnen schrijven wat je wilt’. Eén leerling legt de link met de vorige opdrachten:

‘vroeger waren mensen veel minder bezig met welke uitspraken of opmerkingen wel of niet konden en het eigenlijk allemaal niet als racistisch werd gezien’.

Bij opdracht 7a moesten leerlingen beargumenteren of ze het kijken naar stereotypen over vrouwelijke en Aziatische personages in een roman wel of niet relevant vinden. Wat opvalt, is dat sommige leerlingen niet congruent antwoorden met hun uitwerking bij vraag 6e. Waar ze bij 6e aangeven dat ze niet met een ‘ethisch oog’ naar literatuur willen kijken, schrijven ze bij 7a dat het kijken naar stereotypen wel belangrijk is. Vraag 7b is gericht op contextualiseren (historiseren en actualiseren). De leerlingen moesten beargumenteren of ze anders naar stereotypen zouden kijken in een roman uit de jaren tachtig dan in een recent boek. Hieruit blijkt dat de meeste leerlingen in hun argumentatie de context een belangrijke rol toebedelen. Zij geven aan dat ‘elke tijd andere woorden heeft’, ‘het nu niet in het tijdsbeeld zou passen’, er toen ‘anders naar werd gekeken’ en dat nu ‘het stereotyperen en het discrimineren een stuk minder geaccepteerd’ werd. Bij opdracht 7c en 7d moesten de leerlingen aangeven of en waarom ze zich bij Max Pam of Jeroen Dera aansloten. Hierbij valt het op dat leerlingen moeite hebben met het duidelijk uitleggen van hun argument. Voorbeelden hiervan zijn: ‘Dera, het is belangrijk om het over stereotypen te hebben’, ‘ik ben het eens met Pam want sommige onderwerpen zijn gewoon minder belangrijk’, ‘Pam, ik vind dat hij veel reëler naar de zaak kijkt en ‘ik vind dat inderdaad elke tijd zijn eigen woorden heeft en dat je alles niet te uitgebreid moet bekijken. Maar dat je het natuurlijk mag vergelijken met nu’. De leerlingen zijn niet concreet genoeg.

Bij 7e, 7f en 7g moesten de leerlingen elkaar overtuigen in een groepsdiscussie. Uit de antwoorden bij 7e blijkt dat de meeste groepjes zich hebben aangesloten bij de argumenten van Pam, een enkel groepje vindt voor Dera én Pam wat te zeggen en – zo laat ik in §4.2.2. zien – slechts één leerling is een voorstander van het standpunt van Dera. Bij 7f moesten de leerlingen hun argumenten voor die keuze geven. Ook hierbij blijven de leerlingen vaag in hun argumentatie. Ze schrijven op ‘dat het er heel erg van af hangt waar het boek over gaat’, dat ‘het gewoon [moet] kunnen’, en ‘omdat het raar is om in te gaan op iets dat eerst normaal was’. Bij vraag 7g moesten de leerlingen verklaren waarom er in 2021 (door Dera) wel wordt gekeken naar stereotypen en in de jaren tachtig (door de recensenten) nog niet. Maar enkele leerlingen actualiseren deze ontwikkeling door te zeggen dat er nu ‘veel meer aandacht voor minderheden’ en ‘veel meer aandacht voor taalgebruik en racisme’ is. Het merendeel gebruikt echter zwakke, vage argumenten: ‘de tijden zijn veranderd’, ‘mensen veranderen’, ‘veel meer zeikerds’ en ‘omdat de normen en waarden toen anders waren’.

In deze opdracht speelt zoals gezegd argumentatie een belangrijke rol. Leerlingen blijken veel moeite te hebben met het formuleren van concrete argumenten, waarin contextualisatie en actualisatie een belangrijke rol spelen. Bij 7b kunnen de meeste leerlingen hun argumenten contextualiseren, maar wanneer er wordt gevraagd of ze zich meer thuis voelen bij de argumentatie van Max Pam of bij die van Jeroen Dera vinden ze het lastig om hun mening te onderbouwen. Door deze zwakke argumentatie kunnen ze de literatuurhistorische ontwikkeling ook niet goed uitleggen.

Net als bij de lessenserie over *De aanslag* heb ik aan mijn leerlingen gevraagd wat ze van de lessen over *Het gouden ei* vonden. De input (in woord(groepen)) heb ik wederom gevisualiseerd (zie bijlage 7). Hieronder bespreek ik de belangrijkste resultaten.

Evenals bij *De aanslag* zijn de leerlingen vooral positief. Leerlingen beoordelen over het algemeen deze lessenserie ook leuker dan de lessen over Mulisch' roman. Daarnaast vinden de leerlingen de lessen prima, leuk, tof, interessant en leerzaam. Daarentegen is er een aantal leerlingen dat de lessen niet heel boeiend vond en een aantal dat *De aanslag* leuker vond dan *Het gouden ei*.

§4.2.2. Het literatuurhistorisch redeneren in de video-opname

In de lessenserie over *Het gouden ei* zijn de opdrachten 5 en (een deel van) 7 opgenomen. De transcripten zijn te vinden in de bijlagen 8, 9, 10 en 11. Voor het overzicht geef ik nogmaals mijn analysemodel weer:

1. Taak: lezen, herlezen, monitoren, evalueren
2. Tekst (literair en/of niet-literair): lezen, herlezen, monitoren, evalueren
3. Synchroon redeneren: mening schrijver, contextualiseren
4. Diachroon redeneren: vergelijken van teksten, concepten of periodes, actualiseren
5. Schrijven: formuleren, opschrijven, monitoren, reviseren, evalueren
6. Spreken: argumenteren over literatuurhistorische vraag, perspectieven, (eigen verhouding tot) literatuurgeschiedenis
7. Literatuurtheoretische concepten: literatuurhistorische ontwikkelingen, literatuurtheoretische concepten

8. Algemeen: relevante en irrelevante activiteiten voor de taak

Groep 1 bestaat uit dezelfde drie leerlingen als bij de opdrachten over *De aanslag*: de jongens T., L. en J. Tijdens opdracht 5, over *Het gouden ei* in de literaire kritiek, wordt er niet literatuurhistorisch geredeneerd. De leerlingen besteden veel tijd aan het voorlezen van de opdrachten en de teksten en overleggen weinig over de opdrachten. Dit zal ik ook laten zien bij de analyse van de typen *talk*. De leerlingen zetten in de vraag over de literaire positie van Tim Krabbé een kleine aanzet tot een argumentatie (onderdeel 6 van het model).

T: Wat kun je aan de hand van deze fragmenten zeggen over de positie en het succes van Tim Krabbé in de literaire wereld? Teleurstellend
J: succesvol
T: nee
L: nee
T: hoe kom je er nou bij dat dit succesvol is. Er wordt alleen maar op hem gezeurd en hij krijgt geen prijzen
J: jawel, de Diepzeeprijs
T: ja, maar dat is gewoon omdat hij een kort boek heeft geschreven

In groepje 2 is ten opzichte van de les over *De aanslag* leerling N. niet meer aanwezig in het groepje. In deze opdracht wordt er eveneens als door groepje 1 niet synchroon en diachroon geredeneerd. B. en E. denken hardop na over de formulering van de antwoorden, maar contextualiseren deze antwoorden niet. Als E. en B. de vraag (5d) moeten beantwoorden of er al in de recensies wordt gekeken naar de positie van Aziatische en Afrikaanse personages, is het volgende te zien:

B: nee volgens mij niet, jawel want je ziet wel zo van dat die vrouwen die hebben een paar dingen en dat is alles wat ze waard zijn
E: ja maar het gaat nu toch over personages uit Azië of Afrika
B: ja maar hier toch [wijst] hier toch [wijst] oké maar niet over Azië of Afrika
E: maar het ging om in de recensies hierboven. Dit zijn de recensies
B: nee, niet echt
(..)
B: wat schrijf jij op? Ik heb gewoon: nee, niet echt
E: nee komma niet echt heb ik

Ze formuleren hun antwoord (onderdeel 5), maar historiseren dit niet zoals ze in de opdrachten over *De aanslag* deden. Bij groepje 1 zagen we dat er een beperkte argumentatie werd gegeven bij de vraag over het literaire succes van Krabbé, maar dit gebeurt bij groep 2 ook niet bij het beantwoorden van de vraag; vermoedelijk door de haast, die uit het transcript naar voren komt:

B: we gaan even snel wat opschrijven. Hij heeft grote sprongen gemaakt.
E: hij heeft een best wel hoge, nee wacht
B: hij heeft grote sprongen gemaakt, Krabbé. Niet te veel nadenken

Daarentegen is het opvallend dat de leerlingen eerder in het fragment – voordat ze de fragmenten lezen – al wel een eerste argumentatie geven over deze literatuurhistorische vraag en ontwikkeling (onderdelen 6 en 7). Ze gaan in op de dunheid van het boek, en daardoor het succes bij scholieren.

B: wat kun je aan de hand van deze fragmenten zeggen over de positie en het succes van Tim Krabbé in de literaire wereld? Nou, aangezien het meest gelezen boek op havo/vwo is veel, denk ik. maar dat komt gewoon omdat die zo dun is. Ik weet niet hoor maar je bent er in één avond doorheen. En als je te laat bent neem je of die of Het gouden ei, of dan lees je Oorlogswinter, dat kinderboekenweekgeschenk.
E: Het gouden ei was vrijwel meteen populair onder middelbare scholieren. Hij was zo dun
B: ja duh

Op de voor de taak irrelevante onderwerpen ga ik verder in bij de analyse van de typen *talk.*

Opdracht 7

Bij deze opdracht heeft groepje 1 niet precies de opdracht gevolgd, maar hebben de leerlingen een klein debat gevoerd over de vraag of aandacht voor representatie-analyse in het literatuuronderwijs wel of niet van belang is. Deze opdracht nodigt uit tot literatuurhistorisch redeneren, aangezien er twee verschillende perspectieven (Jeroen Dera en Max Pam) over *Het gouden ei* centraal staan en de leerling zich met argumenten tot deze auteurs moet verhouden. De actieve leerling T. trapt het debat af:

T: nou het is gewoon heel belangrijk dat iedereen zijn mening kan vertellen en dat er ook moderne waarden worden meegenomen over oude dingen en dat het niet wordt gezien als normaal taalgebruik dat je gewoon over vadsige Birmese prinsen
[L en J lachen]

T: en negers met drie bolletjes ijs en uhm Afrikaanse jurken

T. redeneert expliciet diachroon (‘moderne waarden over oude dingen’) over de literatuurhistorische vraag of kijken naar stereotypen in literatuur relevant is. Daarnaast brengt hij zijn eigen mening in. De onderdelen 4 en 6 van het model komen in deze bijdrage duidelijk naar voren. Even later in het gesprek begint hij tijdens het diachroon redeneren en actualiseren ook over het literatuurtheoretische concept ‘stereotypen’ (onderdeel 7):

T: dan kunnen ze vragen over stereotyperende voorbeelden die in het boek uh vermeld worden en van uhm waarom zou het boek hedendagen anders worden geschreven en vergelijkbare dingen

Net als in de opdrachten over *De aanslag* en opdracht 5 over *Het gouden ei* redeneren L. en J. niet literatuurhistorisch. Hun redeneringen komen aan bod bij de analyse van de verschillende gesprekstypen, maar zij verwijzen niet duidelijk naar een diachrone ontwikkeling of naar de actualiteit.

In groepje 2 wordt er niet zo duidelijk literatuurhistorisch geredeneerd als door T. in groepje 1, maar er zijn wel voorbeelden van (zeer beperkte) argumentatie over een literatuurhistorische vraag (‘wel of niet kijken naar stereotypen in literatuur?’), over verschillende perspectieven op literatuurgeschiedenis en over een literatuurhistorische ontwikkeling (vergelijking literaire kritiek in de jaren tachtig en het artikel van Jeroen Dera uit 2021).

E: nou ik vond uh elke tijd heeft wel zijn eigen woorden
B: ja dat heb ik ook
E: echt van zeg maar vroeger kon je gewoon mensen neger noemen weet je
B: (springt op) DAT HAD IK OOK
E: dat boeide niemand
B: en nu wel, nu kun je dat niet meer maken

(…)
E: ik had hier bij c van de vorige. Vind je dat uh eigen woorden of vind je dat uh fragment interessant om over te praten? Nou ik heb zo van ik vind t soms wel interessant om die discussies van die mensen te horen

(…)

B: hahahah, g, hoe verklaar je de verschuiving in hoe er naar de roman gekeken wordt. Nou gewoon, je bent meegegaan in de tijd. Ik bedoel toen, er zijn veranderd, je bent gewoon

B. en E. proberen dus wel te beargumenteren, maar deze argumenten zijn niet heel sterk. In het eerste citaat is ook te zien dat ze elkaar kritiekloos gelijk geven. Dit zal ik bij de analyse van de typen *talk* verder uitleggen.

§4.2.3. De typen *talk* in de video-opname

In de analyse van de opdrachten over *De aanslag* viel het op dat T.'s *instructional talk* leidde tot weinig discussie over de antwoorden. L. en J. stemden in met T.'s suggesties: *cumulative talk*. Dit patroon is niet anders in opdracht 5 over *Het gouden ei* en de literaire kritiek. Hij heeft zelfs een 'bazige' toon tegen zijn klasgenoten: 'nee, het is nog steeds hetzelfde fragment, jij gaat gewoon het hele fragment lezen', 'en nu mag L.', 'en 'doe nu die telefoon weg, of ik ga je gewoon, anders stop ik gewoon en dan ga jij alles doen'. Bij het laatste citaat expliciteert hij en passant zijn eigen rol. Verder valt op dat leerlingen wederom de teksten en opdrachten voorlezen en dat er geen voorbeeld van *exploratory talk* valt te ontdekken. De antwoorden worden, als gevolg van T.'s dominante rol, veel gegeven tijdens *cumulative talk*.

L: Is er in de recensies hierboven die zijn verschenen in de jaren tachtig al aandacht voor deze kijk op *Het gouden ei*?
T: nee, omdat er niks staat over hoe er wordt gekeken naar minderheden
L: ja nee
J: oke, d, zijn we dan klaar?

Ook is er in deze video-opname een kort voorbeeld van *disputational talk* te herkennen. T. en J. komen er niet uit met elkaar:

T: Wat kun je aan de hand van deze fragmenten zeggen over de positie en het succes van Tim Krabbé in de literaire wereld? Teleurstellend
J: succesvol
T: nee
L: nee

T: hoe kom je er nou bij dat dit succesvol is. Er wordt alleen maar op hem gezeurd en hij krijgt geen prijzen
J: jawel, de Diepzeeprijs
T: ja, maar dat is gewoon omdat hij een kort boek heeft geschreven

Hiermee is de discussie ten einde, wat jammer is. Als J. en T. op elkaar voort hadden kunnen bouwen hadden ze tot het antwoord kunnen komen dat de literaire positie van Krabbé verdeeld is: weinig succes bij de critici, wel de winnaar van een scholierenprijs.

In groepje 2 is dus ten opzichte van de les over *De aanslag* leerling N. niet meer aanwezig in het groepje. Dit is interessant omdat hij in die opname een sturende rol op zich nam om het gesprek van irrelevante zaken naar de opdracht toe te bewegen. De leerlingen lezen wederom de teksten en opdrachten hardop (*procedural talk*) en zijn geregeld afgeleid (*social talk*) van de opdrachten, bijvoorbeeld over de naam Rex:

B: je klinkt als een hond
E: ik?
B: Nee, Rex de naam
E: oh haha ik dacht ik hahaha
B: haha nee sorry dat bedoelde ik niet maar ik ken drie honden die Rex heten
E: ja welke dan
B: die van de overbuurman, die van m'n oom en uhm
E: van de overbuurvrouw
B: haha ja precies

In dit gesprek is er wederom maar één voorbeeld van *exploratory talk*. In het fragment komen B. en E. na een kleine discussie tot een compromis:

B: b. Komt dat overeen met het beeld uit opdracht 1? Ja
E: 1
B: ja het was al mijn
E: die hebben het vooral over de vrouwen
B: eerste indruk
(..)
B: uhm in deze een beetje want ik bedoel ja het is jammer dat ze weg is maar het is niet rampzalig

E: maar het gaat hier niet echt over hoe die naar vrouwen kijkt, ja oké wel dat ze sexy was, ja verder niet echt
B: nee, je ziet wel zo van hij zei wel zo van zo van nou jammer dat ze weg was, maar de vakantie was nog niet reddeloos
E: ja maar dit gaat dat gaat puur over Saskia, niet verder over vrouwen
B: maar ja Saskia is de enige vrouw die hierin wordt genoemd
E: dus eigenlijk niet
B: nee maar er is dus wel een vrouw waar iets over wordt genoemd
E: maar het gaat over vrouwEN
(..)
B: ja, oke. SASKIA'S aha. Ik schrijf het allebei wel op. Een beetje

Aan het einde van het fragment krijgen de leerlingen haast en is er sprake van *cumulative talk*.

B: we gaan even snel wat opschrijven. Hij heeft grote sprongen gemaakt
E: hij heeft een best wel hoge, nee wacht
B: hij heeft grote sprongen gemaakt, Krabbé. Niet te veel nadenken
(…)
B: hij heeft grote sprongen gemaakt
E: het zat hem alleen niet mee, het zat hem eerst alleen niet mee

Opdracht 7

Zoals gezegd heeft groepje 1 niet precies de opdrachten gevolgd, maar hebben de leerlingen een klein debat gevoerd over de discussie of aandacht voor representatie-analyse in het literatuuronderwijs wel of niet relevant is. De leerlingen komen niet tot een gezamenlijk antwoord en blijven dus aan het einde van het fragment steken in *disputational talk*. Dit voorspellen de leerlingen zelf al aan het begin van het gesprek (*procedural talk*):

L: welkom bij deze video, vandaag gaan we debatteren over deze opdracht
J: we moeten tot een gezamenlijke mening komen maar dat gaat niet lukken
T: nee dat gaat zeker niet lukken, dat weet ik nu al
J: nee
L: waarin

J: we moeten tot een gezamenlijke conclusie komen maar dat gaat niet lukken
L: haha nee met T.
T: haha nee behalve als jullie van mening veranderen
J: ik ga niet van mening veranderen, dat weet ik nu al, tenzij jij heel sterke argumenten hebt

T. pakt hier weer de rol van 'docent'. Echter, nu geeft J. niet toe, wat leidt tot *disputational talk* in plaats van *cumulative talk*, wat in de andere fragmenten het geval was. Twee voorbeelden waaruit blijkt dat de leerlingen botsen zijn de volgende:

T: maar jullie hebben geen duidelijke argumenten van waarom het eh
J: hoezo
T: niet behandeld moet worden
L: nouuu
J: je moet niet met
L: sommige mensen die die zijn die kunnen die vinden dat irritant zeg maar die
T: ja maar iedereen vindt het ook irritant om twaalf boeken te moeten lezen en daar dan het enige dat je ermee doet is een kwartiertje over moeten vertellen over literairtuur over literaire constructies en uhm samenhang tussen twee boeken. Dat vindt ook niemand leuk
L: nee inderdaad, dat vindt niemand leuk
T: nee dus waarom zouden we dan niet met een ander onderdeel combineren, waar meer mensen iets aan vinden
J: maar T., zou jij dan eens even, wat zou er dan gevraagd moeten worden
L: wat zei jij (onverstaanbaar) onlogisch
T: zou ik het iets duidelijker maken
J: ja wat gaan ze dan vragen?
T: nou bijvoorbeeld, dan gaan ze vragen
J: het verschil tussen die eerste en dan?
T: dan kunnen ze vragen over stereotyperende voorbeelden die in het boek uh vermeld worden en van uhm waarom zou het boek hedendagen anders worden geschreven en vergelijkbare dingen

T: ik heb dus het gevoel dat we er niet uitkomen met de stelling dus dan
L: nee

En ook de afsluiting van het fragment is een voorbeeld van *disputational talk*:

T: geen idee, maar ik ga het wel proberen. Jongens ik vind dat uhm er meer aandacht moet komen voor stereotypen in mondelingen omdat je daardoor uhm meer de leerling aan het nadenken zet en ook beter onderwerpen kan behandelen dan alleen saai grammaticale constructies en dergelijke
J: ik vind dat je gewoon leuke verhalen moet kunnen lezen en dat soort dingen
L: literatuur is toch niet alleen maar grammaticale constructies
T: nee en literaire constructies en vergelijkingen tussen twee saaie boeken
J: en ik vind dat je gewoon leuke boeken moet lezen
L: ja dat vind ik ook
T: dat heeft er toch niks mee te maken
L: jawel, kijk ik vind dat je leuke boeken moet lezen. Ik vind wel gewoon dat je van andere mensperspectieven is wel goed. Dat vind ik wel goed. Als je een boek leest van iemand anders perspectief waar je nooit aan denkt, dat je gewoon ziet hoe hun over iemand anders denken, maar misschien is dat een mening (onverstaanbaar)
T: ja dat is heel duidelijk. Ik sluit wel af

De leerlingen sluiten af met het idee dat ze het niet met elkaar eens kunnen worden. Echter, L. biedt in zijn laatste bijdrage een opening. Hij vindt het goed dat je vanuit 'andere mensperspectieven' leest. Dit is waar T. ook voor pleit. Alleen sluiten ze helaas het gesprek af.

Groepje 2 laat een ander beeld zien. Het gesprek van B. en E. leidt niet tot *exploratory* of *disputational talk* , maar tot *cumulative talk*. De leerlingen zijn het aan het begin met elkaar eens: ze sluiten zich aan bij Max Pam. Na eerst wat *procedural talk* (zoals 'oke we beloven we hebben serieus niet overlegd' en 'oké oh we moeten even e maken' belanden ze in het volgende gesprek:

E: nou ik vond uh elke tijd heeft wel zijn eigen woorden
B: ja dat heb ik ook
E: echt van zeg maar vroeger kon je gewoon mensen neger noemen weet je
B: (springt op) DAT HAD IK OOK
E: dat boeide niemand
B: en nu wel, nu kun je dat niet meer maken
E: nee terwijl
B: zo van oooh discriminatie
E: mensen met die huidskleur
B: oooh, ooh maar dat mag wel
E: noemen elkaar ook neger

B: maar dat mag wel, want dan doe je jezelf discrimineren en da's oké

Ook in het volgende fragment bouwen ze kritiekloos voort op de ander:

B: ik snap het ergens wel
E: ik snap het wel want, ik snap het ook wel, kijk luister, (buigt voorover) ik snap het ook wel, het is niet dat ik zeg dat ik het niet snap. Ik leg het gewoon even uit. Het is niet (gooit pen weg)
(B gooit pen terug, E staat op, pakt pen en zwaait naar camera)
B: oke dat was heeel apart
E: mensen veranderen met hun mening
B: ja mensen veranderen, punt
E: ja die punt erachter

Dit fragment wordt onderbroken door een stukje *social talk* en dat gebeurt in dit gesprek wel vaker. Bijvoorbeeld als iets in beeld verschijnt op de laptop:

B: hahahah, g, hoe verklaar je de verschuiving in hoe er naar de roman gekeken wordt. Nou gewoon, je bent meegegaan in de tijd. Ik bedoel toen, er zijn dingen veranderd, je bent gewoon [kijkt op laptop] woeh
E: mensen
B: meneer, u heeft drie problemen met het register op je pc. Om de pc te schonen, ik klik even op het kruisje hoor, sorry, maar iets van de Norton. Dat krijg ik ook weleens
E: er zijn drie problemen
B: ja. Probleem 1: wij
E: haha ja dus dat zijn er maar twee

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zal ik eerst de belangrijkste bevindingen van mijn onderzoek naar literatuurhistorisch redeneren bespreken. Dit doe ik voor de *learner reports* in §5.1 en voor de video-opnames in §5.2, waarna de conclusies worden opgesomd in §5.3. Vervolgens zal ik een vergelijking maken met de verwachtingen die ik had voorafgaand aan het onderzoek (§5.4). Daarna zal ik in de discussieparagraaf (§5.5) enkele kanttekeningen bij dit onderzoek bespreken

en afsluitend uiteenzetten welke implicaties dit onderzoek heeft voor het raamwerk van literatuurhistorisch redeneren en de onderwijspraktijk, inclusief suggesties voor vervolgonderzoek.

§5.1: De conclusies uit de *learner reports*

In deze paragraaf bespreek ik de belangrijkste onderzoeksresultaten die volgen uit de analyse van de *learner reports*. Eerst zal ik de bevindingen van de lessen over *De aanslag* bespreken, daarna van die over *Het gouden ei*. Vervolgens zal ik deze met elkaar vergelijken.

§5.1.1. *De aanslag*

De resultaten van de lessen over *De aanslag* laten een wisselend beeld over literatuurhistorisch redeneren bij vwo-4-leerlingen zien. Ten eerste blijkt dat de leerlingen in deze opdrachten over voldoende vaardigheden beschikken om historische literaire en niet-literaire bronnen te lezen, te beschrijven en te interpreteren. Dit laten de vele goede antwoorden bij de opdrachten over schuld en ‘goed’ en ‘fout’ in *De aanslag*, *Montyn* en *Doortocht* zien. Daarnaast blijkt uit de resultatenanalyse dat de meeste leerlingen een argumentatie kunnen opzetten over een cultuur- of literatuurhistorische vraag (onderdeel 4a). Zo herkende het merendeel de subjectieve aard van schuld in *De aanslag* en kon het gros beargumenteerd een verband leggen tussen schuld in de roman en de aandacht ervoor in de literaire kritiek en tussen de visies op ‘goed’ en ‘fout’ in *Doortocht* en *De aanslag*. Een voorbehoud hierbij is wel dat het gaat om beknopte antwoorden en niet om uitgebreid uitgewerkte argumentaties. Deze werden namelijk niet gegeven door de leerlingen.

Er is echter één onderdeel van literatuurhistorisch redeneren dat de leerlingen lastig vinden bij de opdrachten over *De aanslag*: een adequate context voor de historische literaire tekst construeren (3.1). De leerlingen hebben in de opdracht over de recensies wél begrepen waarom er in de jaren tachtig wel boeken over de Tweede Wereldoorlog verschenen (toenemende interesse na het decennialange zwijgen). Daarentegen hadden de meeste leerlingen moeite bij de opdracht over *Montyn* over het historisch-maatschappelijke fenomeen of een Duitse soldaat ‘objectief fout’ was. Ook hebben de paar leerlingen die opdracht 5 over

de antikernwapendemonstratie hebben gemaakt moeite om het romanfragment over Anton te contextualiseren en te verbinden met het begrip 'hollanditis'.

Over de onderdelen 1 (het stellen van cultuur- of literatuurhistorische vragen), 3.2 (diachroon redeneren) en 5 (disciplinaire concepten) van literatuurhistorisch redeneren valt lastig te zeggen of de leerlingen deze wel of niet beheersen. De literatuurhistorische vraag die in deze lessenserie met boeken over de Tweede Wereldoorlog centraal stond, ging over de verschillende visies op 'goed' en 'fout' en of schuld als iets objectiefs of subjectiefs wordt gezien. De leerlingen zijn hier heel nadrukkelijk mee bezig geweest in de verschillende opdrachten. Echter, onderdeel 1 bestaat ook uit 'het leren om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn'.[56] Hier is echter in het ontwerp geen aandacht voor geweest en leerlingen hebben deze vragen ook niet uit zichzelf gesteld. Ook over het diachroon redeneren over *De aanslag* vallen lastig conclusies te trekken. De vergelijkende opdracht over de visies van Bert Voeten en Harry Mulisch werd goed gemaakt: in *Doortocht* zijn de Duitsers slecht en de verzetsstrijders goed, in *De aanslag* zijn er verschillende personages met verschillende standpunten. De opdracht over de kernwapendreiging in de Koude Oorlog en de huidige situatie in Oekraïne is dan weer minder goed uitgewerkt door de leerlingen. Al speelt in die opdracht het literatuurhistorisch redeneren over *De aanslag* een minder grote rol, wat het lastig maakt conclusies te verbinden aan diachroon redeneren en actualiseren in de lessen over *De aanslag*. Het is moeilijk te concluderen of leerlingen onderdeel 5 (disciplinaire concepten) beheersen. Enkel in opdracht 3c verwezen de meeste leerlingen naar het begrip 'taboe' of 'trauma'. Dit is echter te beperkt om er conclusies aan te verbinden. Op metaniveau is het eveneens lastig te bepalen of leerlingen deze vaardigheden voldoende bezitten. Leerlingen konden wel de verschillende teksten vergelijken: *De aanslag* en de recensies over de roman, en *De aanslag* en *Doortocht*. Het historiseren was lastiger en over actualiseren vallen moeilijk conclusies te trekken.

§5.1.2. *Het gouden ei*

De analyse van *Het gouden ei* laat een negatiever beeld zien van literatuurhistorisch redeneren bij vwo-4-leerlingen. Om positief te beginnen blijkt uit de lessen dat de meeste leerlingen allerlei soorten literaire en niet-literaire bronnen kunnen analyseren en interpreteren (onderdeel

[56] Bax en Mantingh, 2019, p. 115.

2 van literatuurhistorisch redeneren). De vraag over de karakterisering van vrouwelijke personages in *Het gouden ei* werd goed gemaakt. Ook opdracht 5a over welke eigenschappen van Rex worden genoemd in de recensies leverde veel goede antwoorden op. Eveneens werd opdracht 6a over de verschillende visies van Max Pam en Jeroen Dera op *Het gouden ei* goed begrepen door de leerlingen.

Daarentegen worden de meeste andere onderdelen van het literatuurhistorisch redeneren niet goed beheerst in deze lessenserie. Ten eerste: het synchroon redeneren (onderdeel 3.1). Bij opdracht 6e plaatsten de leerlingen de roman wel in de periode waarin het verscheen (‘elke tijd heeft zijn eigen woorden’), maar bij andere opdrachten hadden leerlingen daar moeite mee. In opdracht 5 vonden de leerlingen het redeneren over Krabbés literaire positie in de jaren tachtig en de vroege jaren negentig moeilijk, en ook het contextualiseren van het niet kijken naar stereotypen in literatuur door recensenten in de jaren tachtig lukte niet bij de meeste leerlingen. Ten tweede kwam ook het diachroon redeneren niet helemaal uit de verf. In de opdracht over *Het gouden ei* (1984) en *Marte Jacobs* (2007) besteedde geen enkele leerling in de vergelijking aandacht aan het feit dat het ene boek in de jaren tachtig verscheen en het andere twintig jaar later. Ook bij opdracht 7 kwam het diachroon redeneren niet van de grond. Dit komt vooral door de zwakke argumentatie, waar ik hieronder op terugkom. Leerlingen kwamen hierdoor niet toe aan het leggen van een goede relatie tussen de tekst en het heden en konden geen verklaring geven waarom er in de jaren tachtig door critici nog geen aandacht werd geschonken aan stereotypen in literatuur en in de eenentwintigste eeuw wel door literatuurwetenschappers als Jeroen Dera.

In de gehele lessenserie beargumenteerden de meeste leerlingen zwak. Bij opdracht 4d gaven de leerlingen nog wel een beknopte argumentatie bij de vraag wat ze vonden van het gebruik van het woord ‘neger’ in de roman. Bij de rest van de opdrachten was de argumentatie nog beperkter. De leerlingen konden bij 4b het beeld van Rex in de roman en in de recensies moeilijk vergelijken en ook konden ze bij opdracht 4e weinig argumenten geven bij hun uitleg over de literaire positie van Tim Krabbé. Maar enkele leerlingen noemden zowel de kritiek van de recensenten als het succes op middelbare scholen. Zoals gezegd was bij opdracht 7 ook de argumentatie erg vaag. De argumenten op de kwestie of de leerling zich aansluit bij Pam of Dera waren beperkt en ook werd nauwelijks de toenemende recente aandacht voor representatie-analyse verklaard. Deze conclusie sluit aan bij het onderzoek van Van Driel, Van

Drie en Van Boxtel (2022). De auteurs stelden dat in hun studie over historisch redeneren de tegenargumenten en weerleggingen 'slecht geschreven' waren (zie §2.2).[57]

Bij de lessen over *De aanslag* viel niet te concluderen of leerlingen disciplinaire concepten (onderdeel 5) gebruiken. In de lessen over *Het gouden ei* is duidelijk geworden dat leerlingen moeite hebben om expliciet te verwijzen naar literatuurtheoretische concepten: in deze lessen stereotypen en focalisatie. De opdrachten 1 en 2 bevatten verschillende fragmenten van Krabbés romans *Het gouden ei* en *Marte Jacobs*, waarin mannelijke personages focaliseren. De leerlingen legden in hun antwoorden niet de link tussen mannelijke focalisatie en het effect dat dit heeft op lezers op het gebied van het beeld van vrouwelijke personages. In de opdrachten 4 en 5 ging het over stereotiepe Aziatische en Afrikaanse karakteriseringen in *Het gouden ei*. Hierbij waren leerlingen onvolledig in hun uitwerkingen.

Doordat bovengenoemde onderdelen van literatuurtheoretisch redeneren onvoldoende beheerst worden, kwamen ook de metaconcepten (onderdeel 6) niet helemaal tot uiting. Leerlingen vonden het dus lastig om synchroon en diachroon te redeneren over *Het gouden ei*, wat ook terugkomt in de metaconcepten historiseren en actualiseren. Daarnaast leverde het vergelijken van teksten problemen op: zowel tussen *Het gouden ei* en *Marte Jacobs* als tussen recensies over *Het gouden ei* en de roman zelf. Dat de analyse- en interpretatievaardigheden ook nog aan verbetering onderhevig zijn, laten de opdrachten over karakterisering van de personages in *Het gouden ei* en *Marte Jacobs* goed zien: zowel de stereotypen over vrouwen als die over Aziatische en Afrikaanse mensen.

Net als in de lessen over *De aanslag* zijn de leerlingen niet bezig geweest met onderdeel 1b: 'het leren om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn'. Hier is in het ontwerp helaas geen aandacht voor geweest en leerlingen hebben deze vragen ook niet zelf opgeworpen.

§5.1.3. Een vergelijking

Uit de conclusies van de twee lessenseries valt op te maken dat de lessenreeksen een aantal dezelfde punten met betrekking tot literatuurhistorisch redeneren naar voren brengen, maar dat beide lessenseries ook verschillende resultaten laten zien.

[57] Van Driel, Van Drie en Van Boxtel, 2022, p. 16.

Uit beide lessenseries blijkt dat de leerlingen over het algemeen onderdeel 2 van het model goed beheersen. Ze kunnen verschillende teksten lezen, begrijpen, analyseren en interpreteren. Ook valt op dat in beide lessenreeksen leerlingen – bij de ene opdracht meer dan bij de andere – moeite hadden met een context voor de historische literaire tekst construeren (onderdeel 3.1); oftewel synchroon redeneren.

Daarentegen botsen de bevindingen van de lessenreeksen op drie punten. Waar in de opdrachten over *De aanslag* leerlingen vaak hun argumenten goed uitlegden, was dit in de lessen over *Het gouden ei* een heel ander verhaal. Door de zwakke argumentatie konden de leerlingen Krabbés roman ook lastig historiseren en actualiseren. Ten tweede zorgt het gebruik van disciplinaire concepten voor een wisselend beeld. In de lessen over *De aanslag* waren er nog weinig opdrachten die aanleiding gaven voor het inzetten van disciplinaire concepten, in de lessen over *Het gouden ei* waren die er wel (over focalisatie en stereotyperingen). Uit die analyse bleek dat leerlingen de opdrachten over deze concepten erg lastig vonden en dat ze in hun uitwerkingen niet afdoende deze concepten inzetten. Ten derde was het ook op metaniveau (onderdeel 6) lastig om conclusies te trekken over literatuurhistorisch redeneren over *De aanslag*. De resultaten van de opdrachten in de lessen over *Het gouden ei* zijn een stuk duidelijker. De leerlingen vonden het lastig om verschillende teksten te vergelijken, het historiseren en actualiseren was (door de zwakke argumentatie) een probleem en ook schoten bij een deel van de leerlingen de analyse- en interpretatievaardigheden tekort in de opdrachten over de karakterisering van de personages.

Onderdeel 1 van literatuurhistorisch redeneren, het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen, is in de lessen niet volledig aan bod gekomen. Leerlingen hebben in de lessen wel degelijk kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties verworven (1a): de schuldvraag en ‘goed’ en ‘fout’ in *De aanslag* en andere teksten over de Tweede Wereldoorlog, en de aandacht voor representatie-analyse in *Het gouden ei* en de verschillende perspectieven daarop, waaronder dat van de leerling zelf. Echter, leerlingen zijn in het ontwerp onvoldoende aangezet om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn (1b). Daarom kan dit onderzoek geen antwoord geven op de vraag of leerlingen dit onderdeel beheersen.

§5.2 De conclusies uit de video-opnames

De *learner reports* zijn echter niet de enige resultatenbron waaruit conclusies met betrekking tot literatuurhistorisch redeneren te trekken vallen. Ook zijn er in beide lessenreeksen bij twee opdrachten video-opnames gemaakt van twee groepjes. Deze opnames heb ik geanalyseerd op twee wijzen: enerzijds het redeneerproces en anderzijds de verschillende soorten leerling-leerling-interactie. In §5.2.1 bespreek ik de gevolgtrekkingen die te maken zijn uit de analyse van het redeneerproces. Vervolgens vergelijk ik deze resultaten met de conclusies van de *learner reports* uit §5.1 om te kijken of deze congruent zijn. In §5.2.2 bespreek ik de belangrijkste uitkomsten die te maken hebben met de typen *talk* tijdens het literatuurhistorisch redeneren.

§5.2.1: Het literatuurhistorisch redeneren

Wat bij beide groepjes opviel, is dat ze erg veel over de tekst en de taak praatten. Deze bevinding sluit aan bij de conclusie die Van Driel, Van Drie en Van Boxtel (2022) trokken in hun onderzoek naar historisch redeneren. Ook daar waren de leerlingen het meest actief tijdens het lezen en het nadenken over de taak, zo stellen de auteurs.[58] De teksten en opdrachten werden voorgelezen en ook werd er gemonitord welke opdracht er wanneer moest worden gemaakt. De taken die werden opgenomen waren bewust gekozen, omdat deze opdrachten synchroon en diachroon redeneren uitlokten. Zo kon getest worden of leerlingen ook echt gingen en konden redeneren.

In de lessen over *De aanslag* werden opdracht 3 (over *De aanslag* in de literaire kritiek) en 4 (over *De aanslag* en *Doortocht*) opgenomen. In de analyse van deze opdrachten was een verschillend beeld in de groepjes te zien. Een aantal leerlingen redeneerde wel op (sommige) momenten synchroon en diachroon, de andere leerlingen niet. Wel heeft de video-opname in dit geval een duidelijke meerwaarde. In §5.1 concludeerde ik dat de leerlingen in de opdrachten 3 en 4 literatuurhistorisch redeneerden. In opdracht 3 werd in de uitwerkingen in de meeste gevallen een synchrone verbinding gemaakt tussen de roman en de recensies en in opdracht 4 een diachrone koppeling tussen *De aanslag* en *Doortocht*. Echter, het is onbekend of leerlingen deze uitwerking ook zelf hebben geformuleerd en dus hebben geredeneerd, of dat er één leerling

[58] Van Driel, Van Drie en Van Boxtel, 2022, p. 16.

was in het groepje die dominant was en van wie de groepsgenoten het antwoord hebben overgenomen. Dit was het geval in groepje 1. Leerling T. redeneerde literatuurhistorisch en de andere twee leerlingen schreven het antwoord over.

In de lessenserie over *Het gouden ei* werden opdracht 5 en (een deel van) opdracht 7 opgenomen. Opdracht 5 ging over *Het gouden ei* en de positie van Tim Krabbé in de literaire kritiek. In opdracht 7 moesten de leerlingen binnen hun groepje discussiëren over de vraag of ze het meer eens waren met de visie van Jeroen Dera op *Het gouden ei* in het literatuuronderwijs of met de zienswijze van Max Pam. Ik concludeerde in §5.1 dat leerlingen het lastig vonden om te redeneren over Krabbés literaire positie en ook het contextualiseren van het niet kijken naar stereotypen in literatuur in recensies in de jaren tachtig lukte niet bij de meeste leerlingen. Dit komt overeen met wat de video-opnamen lieten zien. Er werd niet synchroon geredeneerd over het gebrek aan aandacht in de recensies voor stereotypen. Ook werden er hoogstens kleine aanzetten gezet tot argumentatie over het succes van Tim Krabbé. Bij opdracht 7 heb ik geconcludeerd dat over het algemeen de leerlingen – door hun zwakke argumentatie – *Het gouden ei* nauwelijks konden actualiseren. Ze konden bovendien niet de literatuurhistorische ontwikkeling uitleggen waarom er in de jaren tachtig nog niet werd gekeken naar stereotypen in literatuur en in 2021 wel. Dit beeld komt overeen met wat groepje 2 liet zien tijdens de opname. De leerlingen zetten wel eerste stappen voor een argumentatie, maar de argumenten bleven vaag. Groep 1 was in deze opdracht weer een bijzonder geval. Leerling T. redeneerde expliciet diachroon over de literatuurhistorische vraag of aandacht voor stereotypen in literatuuronderwijs van belang is. Hij actualiseerde en gaf zijn eigen mening. De andere leerlingen – in groepje 1 en groepje 2 – redeneerden onvoldoende diachroon. Ze gaven wel aan dat ‘de tijd verandert’ maar concreet werd het niet.

§5.2.2. De typen *talk*

Zoals in dit conclusiehoofdstuk al duidelijk is geworden, vertolkte leerling T. een voortrekkersrol in zijn groepje. Ook op het gebied van interactieanalyse is dit interessant. Hij zorgde met zijn dominante positie voor *instructional talk*. Dit leidde tot *cumulative talk*: er werd niet gediscussieerd, maar meteen ingestemd met T.’s antwoord. Dit was vooral in de lessen over *De aanslag* het geval. In de discussieopdracht over *Het gouden ei* kwamen de leerlingen niet tot een compromis en verzandden ze in *disputational talk*: de leerlingen werden het niet met elkaar eens. In groepje 2 was bij *De aanslag* ook veel *cumulative talk*, maar wel met een

belangrijke nuance. Er was een ‘leidende leerling’, maar hij zorgde niet voor *cumulative talk*. Zijn dominante positie gebruikte hij om de *social talk* van zijn groepsgenoten te stoppen en te bewegen naar praten over de taken: *procedural talk*. In de lessen over *Het gouden ei* was de dominante leerling niet meer in groepje 2 aanwezig en dit zorgde voor een belangrijke verschuiving in de typen *talk*. De twee leerlingen praatten veel over irrelevante zaken (*social talk*) en waren het in de opdrachten snel met elkaar eens (*cumulative talk*).

Uit deze video-opnames valt het volgende te concluderen. Ten eerste was er in beide groepjes een sturende leerling. Daarnaast werden de ideeën van een groepsgenoot vaak kritiekloos geaccepteerd, waardoor er weinig tot geen discussies plaatsvonden waarin de leerlingen constructief op elkaars ideeën voortbouwden, deze weerlegden en uiteindelijk tot een gezamenlijk beargumenteerd antwoord kwamen. Met andere woorden: er was nauwelijks sprake van *exploratory talk*.

§5.3. De belangrijkste conclusies van dit onderzoek

Uit de bovenstaande besprekingen van de verschillende dataverzamelingen komen de volgende conclusies uit dit onderzoek naar literatuurhistorisch redeneren naar voren, waarbij bij de eerste zeven conclusies telkens wordt verwezen naar de onderdelen van het model van literatuurhistorisch redeneren uit Bax en Mantingh (2019):

1. Leerlingen hebben in de lessen kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties verworven: de schuldvraag en ‘goed’ en ‘fout’ in *De aanslag* en andere teksten over de Tweede Wereldoorlog, en de aandacht voor representatie-analyse in *Het gouden ei* en de verschillende perspectieven daarop, waaronder dat van de leerling zelf. ***Onderdeel 1a***
2. De leerlingen kunnen allerlei literaire en niet-literaire historische bronnen lezen: beschrijven, analyseren en interpreteren. ***Onderdeel 2***
3. De leerlingen vinden het lastig om een context voor de historische literaire tekst te construeren, oftewel om synchroon te redeneren. ***Onderdeel 3.1***
4. De leerlingen vinden het lastig om diachroon te redeneren en te actualiseren. Dit is het gevolg van zwakke argumentatie. ***Onderdeel 3.2***

5. De leerlingen beargumenteren in de verschillende lessenseries op een ander niveau. In de lessenreeks over *De aanslag* was de argumentatie over het algemeen prima, in de lessen over *Het gouden ei* was de argumentatie over het algemeen ondermaats. ***Onderdeel 4***
6. In de lessen over *De aanslag* waren er nog weinig opdrachten die aanleiding gaven voor het inzetten van disciplinaire concepten. Uit de analyse van de lessen over *Het gouden ei* bleek echter dat leerlingen de opdrachten over deze concepten (focalisatie en stereotyperingen) erg lastig vinden en dat ze in hun uitwerkingen niet voldoende deze concepten inzetten. ***Onderdeel 5.***
7. Hieruit volgend beschikken de leerlingen over onvoldoende basis op het gebied van de metaconcepten. Deze conclusie volgt vooral uit de lessen over *Het gouden ei*. De leerlingen vinden het lastig om verschillende teksten te vergelijken. Het historiseren en actualiseren is (door de zwakke argumentatie) een probleem en ook schieten bij een deel van de leerlingen de analyse- en interpretatievaardigheden tekort in de opdrachten over de karakterisering van de personages. ***Onderdeel 6***
8. De video-opnames laten een patroon zien: er is één dominante leerling die het interactiepatroon bepaalt.
9. Tijdens de groepsinteractie vindt weinig tot geen discussie plaats. De leerlingen bevestigen kritiekloos wat de ander heeft gezegd.
10. De lessenseries worden over het algemeen positief gewaardeerd, met als kernwoorden: leuk, interessant en leerzaam. Ook worden de lessenreeksen leuker gevonden dan de literatuurmethode die normaliter wordt gebruikt

§5.4. Het onderzoek en de verwachtingen

In §2.5 besprak ik mijn verwachtingen van dit onderzoek, die ik had naar aanleiding van de besproken literatuur over (literatuur)historisch redeneren:

1. Leerlingen redeneren actief in *open-ended tasks* en taken waarin ze op elkaar moeten voortbouwen.
2. Leerlingen hebben in schrijfopdrachten moeite met contextualiseren, het maken van vergelijkingen en het inzetten van concepten.

3. Leerlingen vinden het interessant om de teksten te verbinden aan de actualiteit.
4. Literatuurhistorisch redeneren bestaat voor een groot deel uit onderzoekend leren. Aangezien dit nieuw is voor leerlingen in vwo-4 – en vaak zelfs helemaal niet voorkomt in het schoolvak Nederlands[59] -, verwacht ik dat leerlingen moeite hebben met het analyseren en interpreteren van historische bronnen. Dit maakt het maken van synchrone verbindingen lastig.

De bevindingen van deze scriptie komen niet overeen met mijn eerste verwachting. Hoewel in de lessenreeksen de nodige open opdrachten waren opgenomen, leidde dit niet tot 'actief redeneren'. In de klas was wel te zien dat de leerlingen geconcentreerd en enthousiast aan de opdrachten werkten en bij de open opdrachten werden er argumenten gegeven. Echter, deze argumentatie was vaak te vaag en onvolledig. Ook was in de analyse van de video-opnames te zien dat de leerlingen nauwelijks actief op elkaar voortbouwden, maar dat ze vooral bevestigden wat de ander zei.

De tweede verwachting is wel grotendeels uitgekomen. De lesontwerpen boden geen ruimte voor grote schrijfopdrachten, maar de *learner reports* wezen uit dat de leerlingen moeite hadden met het contextualiseren. Daarnaast bleek uit de analyse van de opdrachten over *Het gouden ei* dat leerlingen het lastig vonden om teksten te vergelijken. In de vergelijkingstaak bij *De aanslag* ging dit wel goed. De leerlingen verwijzen in beide lessenreeksen nauwelijks expliciet naar de literatuurtheoretische concepten die in de opdrachten waren verwerkt.

Verwachting 3 is ook juist gebleken. De leerlingen gingen in opdracht 6 van *De aanslag* enthousiast bezig met de creatieve verwerkingsopdracht. Ook kwam in de evaluatie terug dat de leerlingen deze koppeling met de actualiteit waardeerden. In de opmerkingen over de lessenserie over *Het gouden ei* gaven de leerlingen niet expliciet aan dat ze specifiek de actuele invalshoek interessant vonden.

De vierde verwachting is, door de tweeledige formulering, deels wel uitgekomen en deels niet. Inderdaad wezen de onderzoeksresultaten erop dat leerlingen synchroon redeneren lastig vonden. Het probleem lag echter niet bij het interpreteren van historische bronnen. De vragen die over één bron gingen werden goed gemaakt. Het probleem ontstond bij de leerlingen wanneer ze in hun argumentatie moesten verwijzen naar meerdere bronnen of naar de historische context.

[59] Van der Deijl et al., 2018, p. 236.

§5.5. Discussie

Deze masterscriptie is een eerste onderzoek geweest naar literatuurhistorisch redeneren in de praktijk. De conclusies die ik in §5.1 heb geformuleerd zijn overwegend negatief van aard. De leerlingen hebben moeite met synchroon en diachroon redeneren: de twee kernpunten van literatuurhistorisch redeneren. Dit heeft met name te maken met de veelal zwakke argumentatie die de leerlingen geven bij hun uitwerkingen. Ze verwijzen in hun antwoorden niet expliciet genoeg naar de context (synchroon) of naar teksten uit andere periodes (diachroon) om te kunnen spreken van literatuurhistorisch redeneren. De analyse van de interacties in de video-opnames laat dit nog duidelijker zien. Doordat de leerlingen elkaars bijdragen kritiekloos bevestigden, kwam er geen goede discussie met argumentatie op gang waarin literatuurhistorisch geredeneerd kon worden. Juist de leerling die in zijn bijdragen met goede argumentatie verwijst naar synchrone lijnen en diachrone ontwikkelingen, is bezig met redeneren.

§5.5.1. Kanttekeningen bij dit onderzoek

De eerste beperking van dit onderzoek is duidelijk. De lessenseries zijn afgenomen bij maar één klas van 29 leerlingen. Daarnaast waren er afwisselend leerlingen afwezig en zijn er maar video-opnames gemaakt bij twee groepjes. Om echt gerechtvaardigde conclusies te trekken over literatuurhistorisch redeneren bij vwo-4-leerlingen, zou het onderzoek moeten worden afgenomen bij meer respondenten.

Ten tweede boden dit onderzoek en de beschikbare lestijd niet voldoende tijd om het literatuurhistorisch redeneren nog uitgebreider te testen. Zo zouden er nog grotere schrijf- of spreekopdrachten kunnen worden opgenomen om leerlingen te laten argumenteren over de gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag. Al blijkt uit dit onderzoek al wel dat leerlingen concreet en volledig argumenteren lastig vinden.

De derde kanttekening heeft ook te maken met het ontwerp. Onderdeel 1b van het model van Bax en Mantingh (2019) is: ‘het leren om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn’.[60] In de lessen over *De aanslag* en *Het gouden ei* zijn de leerlingen hier onvoldoende tot aangezet. De leerlingen hebben geen onderzoek hoeven

[60] Bax en Mantingh, 2019, p. 115.

doen waarin ze hun zelfbedachte vraag konden uitzoeken. Wederom paste zo'n opdracht niet in de ruimte van de lessenreeks, maar hierdoor is er een component van literatuurhistorisch redeneren niet onderzocht.

§5.5.2. Implicaties voor het model van literatuurhistorisch redeneren en suggesties voor vervolgonderzoek

Hoewel dit onderzoek dus maar een kleinschalige studie is naar literatuurhistorisch redeneren in de lespraktijk, biedt deze scriptie wel zinvolle implicaties voor het model van Bax en Mantingh (2019). De onderzoekers hebben het model opgesteld als een raamwerk van zes gescheiden categorieën:

(1) Het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen;
(2) Het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en het leren om met en over die bronnen te redeneren;
(3.1) Een adequate context voor de historische literaire tekst construeren;
(3.2) Een tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijke en relevante diachrone kaders (frames)
(4) Literatuurhistorisch redeneren vraagt om spreek- of schrijfopdrachten waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven;
(5) Disciplinaire concepten gebruiken;
(6) Metaconcepten gebruiken.

Uit dit onderzoek is echter gebleken dat deze componenten onmogelijk los van elkaar gezien kunnen worden. Literatuurhistorisch redeneren is een complexe activiteit, waaronder allerlei vaardigheden ten grondslag liggen die elkaar beïnvloeden en zelfs een noodzakelijke voorwaarde vormen voor een andere vaardigheid. Een leerling kan pas aan literatuurhistorisch redeneren toekomen als deze beschikt over een voldoende argumentatievaardigheid, leesvaardigheid én schrijfvaardigheid. In dit onderzoek zijn er tal van voorbeelden voorbij gekomen, waarin een leerling een opdracht over *De aanslag* of *Het gouden ei* wel goed beantwoordt, daar eventueel ook meerdere bronnen bij betrekt, maar dat de leerling toch niet toekomt aan synchroon of diachroon redeneren. De sleutel hiervoor ligt bij de

argumentatievaardigheid. Pas als er in de uitwerking van het antwoord (de argumentatie dus) blijk wordt gegeven van een verwijzing naar een synchrone of diachrone koppeling is er aantoonbaar bewijs van literatuurhistorisch redeneren.

Hetzelfde geldt voor categorie 6: de metaconcepten. Een leerling kan onmogelijk 'historiseren en actualiseren' als deze niet synchroon of diachroon redeneert, hetzelfde geldt voor het 'vergelijken van teksten en concepten' en 'analyseren en interpreteren'. De leerlingen kunnen nooit aan deze metavaardigheden en -concepten toekomen, als ze niet over een voldoende argumentatie-, lees- en schrijfvaardigheid beschikken.

Om te beoordelen of literatuurhistorisch redeneren een toekomst heeft in het literatuurgeschiedenisonderwijs is er meer onderzoek nodig. Deze masterscriptie biedt, als eerste praktijkonderzoek naar deze didactiek, de volgende suggesties voor vervolgonderzoek.

Ten eerste zou er gekeken moeten worden naar de correlatie tussen de verschillende vaardigheden die ik hierboven heb genoemd en literatuurhistorisch redeneren. Uit dit onderzoek is namelijk naar voren gekomen dat de argumentatiekwaliteit van de leerlingen vaak niet voldoende is om te kunnen concluderen of de leerling in staat is om literatuurhistorisch te kunnen redeneren. Ik verwacht dat dit ook geldt voor leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Van Boxtel en Van Drie (2018) stelden ook al dat een goede leesvaardigheid en schrijfvaardigheid het niveau van historisch redeneren bevorderen.[61] Leerlingen beschikken over een verschillende leesvaardigheid en een verschillend leestempo wat het literatuurhistorisch redeneren kan beïnvloeden. Ditzelfde zou kunnen gelden voor schrijfvaardigheid. Een leerling die makkelijk zijn gedachten op papier kan krijgen zal wellicht ook makkelijker kunnen verwijzen naar concepten uit de tekst of naar andere teksten.

Daarnaast zou onderzocht kunnen worden hoe gemotiveerd leerlingen zijn tijdens literatuurhistorisch redeneren. Over het algemeen gingen de leerlingen geconcentreerd en enthousiast aan de slag in de les. Ook was de korte evaluatie van beide lessen positief. In een vervolgonderzoek zou op een systematischer wijze de waardering van literatuurhistorisch redeneren onderzocht kunnen worden.

Zoals gezegd hebben de leerlingen in de lessenseries van deze scriptie geen eigen onderzoek gedaan, terwijl dit wel een onderdeel is van literatuurhistorisch redeneren. In vervolgonderzoek zou er gekeken kunnen worden in hoeverre leerlingen zelf een cultuur- of literatuurhistorische vraag kunnen onderzoeken.

[61] Van Boxtel en Van Drie, 2018, p. 155-160.

Ten vierde geef ik als suggestie mee om meer onderzoek te doen naar de typen interacties die de leerlingen hebben tijdens groepsopdrachten. In deze scriptie was het opvallend om te zien dat in beide groepjes er veel *cumulative talk* was. Leerlingen gingen nauwelijks met elkaar in discussie, maar ze beaamden vrijwel meteen wat een groepsgenoot inbracht. Met dit in het achterhoofd is het ook lastig te beoordelen hoe de antwoorden van de groepsopdrachten tot stand zijn gekomen van de groepjes die niet zijn opgenomen. Het opnemen van meerdere groepjes of leerlingen individueel hardop laten nadenken zouden hiervoor geschikte oplossingen zijn. Helaas bood deze scriptie hiervoor niet de benodigde ruimte.

6. Literatuurlijst

Auteur onbekend. (22-09-1993). Diepzeeprijs voor 'Het gouden ei' van Tim Krabbe. *Het Parool*.

Barry, P. (2009). *Beginning theory: An Introduction To Literary And Cultural Theory*. Manchester: Manchester University Press.

Bax, S. (2009). Met zijn rug naar de toekomst. *Nederlandse Letterkunde, 14*(3), 215-244.

Bax, S., & Mantingh, E. (2013). Moderne literatuurgeschiedenis, ofwel: historische letterkunde van de 20ste eeuw? *27ste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 200-203.

Bax, S., & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. *Nederlandse Letterkunde*, *23* (3), 257-286.

Bax, S. & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’: Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, *135* (2), 100-127.

Bommels, B., van der Gaag, A., Grijpma, P., & Verkerk, C. (23-11-1981). Hollanditis beheerste Amsterdam. *Het Parool*.

Braet, J. (07-11-1984). Beter een nep-ei dan een lekke binnenband : twéé van Krabbé : een knappe thriller en een selektie wielercolumns. *Knack*.

Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Dera, J. (2021). Het Gouden Ei in het literatuuronderwijs: van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker. *Vooys: tijdschrift voor letteren*, *39*(2), 17-27.

Dera, J. (24-06-2021). In het literatuuronderwijs is te weinig ruimte voor een gesprek over stereotypen. Ook ‘pulp’ kun je met je leerlingen ontleden. *De Volkskrant*.

De Rover, F.C. (1985). *Over De aanslag van Harry Mulisch*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

Hardee, Alexis (2017). Oppressive Gender Roles in Crime Novels. *Bridges: A Journal of Student Research*, *11*(11), 7-14.

Kooiman, D.A. (1982). *Montyn*. Amsterdam: De Harmonie.

Krabbé, T. (2007,1e dr. 1984). *Het gouden ei*. Amsterdam: Prometheus.

Krabbé, T. (2008, 1e dr. 2007). *Marte Jacobs*. Amsterdam: Prometheus.

Leistra, G. (1986). Harry Mulisch favoriete auteur onder middelbare scholieren. *Nieuwsblad van het Noorden*, *99*(158), 13.

Meijer Drees, M. & Mantingh, E. (2020). *Historische letterkunde deel 1: historische literatuur. Didactiek Nederlands – Handboek*. Voor het laatst geraadpleegd op 2 februari 2022 van [https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/historische-letterkunde-deel-1-historische-literatuur/].

Mercer, N. (1996). The Quality of Talk in Children’s Collaborative Activity in the Classroom. *Learning and Instruction*, *6*(4), 359-377.

Moerbeek, J. (1998). *Canons in context: Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Mulisch, H. (1982). *De aanslag*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Pam, M. (30-06-2021). Als literatuur uitgroeit tot een handvat om mee opgevoed te worden, dan wordt zij saai en vervelend. *De Volkskrant*.

Pike, M. (2003) The canon in the classroom: Students' experiences of texts from other times, *Journal of Curriculum Studies*, *35* (3), 355-370.

Reinders, P.M. (01-10-1982). Met de rug naar de toekomst. *Handelsblad*.

Ryan, R.M., & en Deci, E.L., (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55* (1), 68-78.

Schade van Westrum, I. (08-02-1986). Aanslag van het verleden: Harry Mulisch: "De film gaat over de verwerking van de oorlog". *Elseviers Magazine*.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, *150*, 44-52.

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger, & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Hoboken: Wiley-Blackwell.

Van der Deijl, L., Dietz, F., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas Hoe de Geschiedenis van de Nederlandse literatuur en LitLab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, *23*(3), 235-255.

Van der Mee, G. (16-08-1983). De schuld van het toeval in een oorlog. *De Waarheid*.

Van Drie, J., van Boxtel, C., & Stam, B. (2013). 'But why is this so important?': Discussing Historical Signifance in the Classroom. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, *12*(1), 146-168.

Van Driel, J., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2022). Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. *European Journal of Applied Linguistics*, *10*(1), 185-211.

Verstraten, J. (23-06-1995). De toekenning van de Gouden Strop 1995 en de uitzichtloze discussie. *De Stem*.

Vervoort, H. (06-07-1984). Kort verhaal van Tim Krabbé : het geweten uitgeschakeld**.** *NRC Handelsblad*.

Visser, M. (03-03-2022). De dreiging van de bom is terug. *Trouw*.

Voeten, B. (1947, 1e dr. 1946). *Doortocht.* Amsterdam: Uitgeverij Contact.

Warren, H. (09-06-1984). Gruwelverhaal van Tim Krabbé, *Provinciale Zeeuwsche Courant*.

7. Bijlagen:

Bijlage 1: Lessenserie *De aanslag*

Huiswerk voor les 1:

Lees p. 24-31 (tot 'Handen omhoog!')) over de aanslag op de NSB'er Fake Ploeg in de straat van de familie Steenwijk.

Les 1

Uitleg

De docent geeft uitleg over lessenserie *De aanslag* en vertelt wat we in de komende lessen gaan doen. Hij geeft een korte introductie op de roman en auteur: verhaal, personages en structuur.

Opdracht 1: schuld, goed en kwaad in *De aanslag*

In deze opdracht krijg je een aantal fragmenten uit *De aanslag* te lezen, waarin verschillende personages over de aanslag spreken. Telkens komen hierin personages aan het woord die erover praten wie de schuldige is. Lees eerst de opdracht door (p. 5 van dit opdrachtenboekje), zodat je weet waarop je moet letten. Opdracht a) en b) maak je individueel, c) samen met je groepsgenoten.

Fragment 1 : Dit gesprek speelt zich af na de aanslag, als Anton in een politiekantoor in Heemstede belandt. Hier ontmoet hij Truus Coster, zij was bij de moord op Ploeg betrokken (p. 47).

‘Ik weet niet hoe je heet,’ fluisterde zij, ‘en dat moet ik ook niet weten. Jij mag ook niet weten hoe ik heet, maar zul je één ding nooit van je leven vergeten?’

‘Wat dan?’

‘Hoe oud ben je?’

‘Bijna dertien, mevrouw.’

‘Schei uit met dat ‘’mevrouw’’. Luister. Ze zullen je misschien van alles wijs proberen te maken, maar je moet nooit vergeten dat het de moffen zijn, die jouw huis in brand hebben gestoken. Wie het gedaan heeft, heeft het gedaan, en niet iemand anders.’

‘Dat weet ik toch,’ zei Anton een beetje verontwaardigd. ‘Dat heb ik toch zeker zelf gezien.’

‘Jawel, maar dat hebben ze gedaan omdat die hufter daar is geliquideerd, en ze zullen zeggen, dat het dus de schuld van de illegaliteit is dat ze dat moesten doen. Ze zullen zeggen dat die illegalen wisten, dat er dan zulke dingen zouden gebeuren, en dat het dus hun schuld is.’

‘O,’ zei Anton, terwijl hij zich een beetje oprichtte en probeerde te formuleren wat hij dacht, - ‘maar als dat zo is, dan is… dan is nooit iemand schuldig. Dan kan iedereen maar doen.’

Hij voelde haar vingers door zijn haren strelen.

‘Weet je trouwens…’ begon zij aarzelend, ‘hoe die vent heette?’

‘Ploeg,’ zei hij en voelde op hetzelfde ogenblik haar hand op zijn mond.

Fragment 2: Anton ontmoet de zoon van Fake Ploeg (die ook Fake heet) tijdens rellen tegen het communisme. Hieronder lees je een aantal delen van het gesprek (p. 122-126).

‘Dat is het verschil hè? We zitten bij elkaar in de klas, jouw ouders worden doodgeschoten, en toch studeer je medicijnen. Maar mijn vader wordt omgelegd en ik repareer geisers.’

‘Maar je moeder leeft,’ zei Anton onmiddellijk. ‘En je zusters leven ook.’ Hij overwoog zijn woorden; zij waren nu op gevaarlijk terrein gekomen. ‘Is er niet bovendien,’ zei hij voorzichtig, ‘een zeker verschil tussen de dood van jouw vader en die van mijn ouders?’

‘Wat voor verschil?’ vroeg Fake agressief.

‘Mijn ouders waren onschuldig.’

‘Mijn vader ook.’

Hij zei het zonder een moment te aarzelen en keek Anton strak aan.

(…)[1]

‘Het communisme,’ zei hij [Fake] rustig, maar met een ondertoon van razernij, ‘is het ergste van alles. Dat zie je nu in Boedapest, waar de vrijheidsdrang van een heel volk in bloed wordt gesmoord.’

‘Fake,’ zei Anton geïrriteerd, ‘ik ben ook geen communist, maar daarom vind ik het nog niet nodig om de krantekoppen[2] uit mijn hoofd te leren.’

(…)

‘Nee, klootzak,’ zei Fake met een blik, waaruit bleek dat Anton op zijn tellen moest passen. ‘Ik weet niet waar je heen wilt, maar dit kan ik je zeggen, dat mijn vader wat betreft de communisten in elk geval gelijk heeft gehad. Alles wat je nu hoort, zei hij ook altijd al. Het zijn niet toevallig diezelfde rotcommunisten geweest, die hem hebben vermoord. Dat is hetzelfde tuig, dat je nu met helmen op hun rotkoppen daar door de dakgoot ziet lopen. Nee, jij moet ze zo nodig verdedigen. Moet je nagaan! Ze wisten dat er represailles zouden komen, en toch schieten ze hem voor jouw huis neer. Kon ze niks verdommen, anders hadden ze het lijk wel verborgen. De oorlog is er geen seconde eerder door afgelopen.’

(…)

‘Mijn familie,’ zei hij [Anton], terwijl hij zijn vrije hand in zijn nek legde, ‘is niet door de communisten uitgeroeid, maar door de vrienden van jouw vader.’

‘En die communisten wisten, dat dat zou gebeuren.’

‘Dus is het hun schuld…’

‘Allicht. Van wie anders?’

(…)

‘Wou je beweren, dat het de schuld van mijn [Fake] vader is dat jouw familie is vermoord?’

(…)

‘Waarom,’ vroeg Anton, ‘kun je niet van je vader houden zonder de zaak goed te praten? Van een heilige houden is toch geen kunst. Dat is net zoiets als van dieren houden. Waarom zeg je niet gewoon: mijn vader was faliekant fout, maar hij was mijn vader, en ik houd van hem.’

‘Maar hij was verdomme niet fout! Ten minste niet op de manier die jij nu bedoelt.’

(…)

‘Fout…fout…’ zei hij even later. ‘Ja, nu noemen ze dat zo, maar intussen denken ze net zo als hij over het communisme.’

Fragment 3: **Anton hoort per toeval op een begrafenis in 1966 iemand spreken over een aanslag. Hij ontmoet zo per toeval Cor Takes: de man die Ploeg dood heeft geschoten (p. 153-158).**

‘Zal ik [Takes] je eens vertellen, wat die Ploeg voor iemand was?’

‘Dat hoeft voor mij niet.’

‘Voor mij wel. (…) Hij heeft weet ik hoeveel mensen afgemaakt en nog veel meer de dood ingejaagd in Duitsland en Polen. Goed. Die moest dus uit de weg geruimd worden. Ben je het daarmee eens?’ En toen Anton zweeg: ‘Ja of ja?’

‘Ja,’ zei Anton.

‘Goed. Maar aan de andere kant wisten we natuurlijk, dat er vrijwel zeker represailles zouden komen.’

(…)

‘Goed. We wisten dus, dat er represailles zouden komen. Ja? Dat er een huis in brand zou worden gestoken, en dat er gijzelaars zouden worden gefusilleerd. Moesten we het daarom achterwege laten?’

Toen hij niets meer zei, keek Anton hem aan.

‘Wilt u, dat *ik* daarop antwoord?’

‘Zeker.’

‘Dat kan ik niet. Dat weet ik niet.’

‘Dan zal ik het je zeggen: het antwoord is nee. Als je zegt, dat jouw familie nog had geleefd als wij Ploeg niet hadden geliquideerd, dan is dat waar. (…) Dat is een soort waarheden, waar we niks aan hebben. De enige waarheid waar we iets aan hebben, dat is, dat iedereen is afgemaakt door wie hij is afgemaakt, en niet door iemand anders. Ploeg door ons, jouw familie door de moffen.’

(…)

Takes ging weer zitten en stak een sigaret op.

‘Het is stom toeval, dat het voor jullie huis is gebeurd.’

Anton keek hem van opzij aan,

‘Het is niet voor ons huis gebeurd,’ zei hij.

Langzaam draaide Takes zijn hoofd naar hem toe.

‘*I beg your pardon?*’

‘Het is voor het huis van de buren gebeurd. Die hebben hem voor ons huis neergelegd.

(…)

‘Ik vraag het,’ zei Anton, ‘omdat mijn broer toen heeft geprobeerd om hem nog een huis verder te leggen, of om hem terug te leggen, -dat weet ik niet, toen kwam de politie er aan.’’

(…)

‘God, god, god, wat een gestoethaspel. Grote ezels, dat is wat jullie waren, allemaal. Gaan een beetje heen en weer sjouwen met dat lijk.’

‘Wat had er dan moeten gebeuren?’

‘Binnenhalen natuurlijk,’ gromde Takes. ‘Jullie hadden hem zo gauw mogelijk in huis moeten halen.’

In hoofdstuk 5 gaat Anton met zijn dochter Sandra naar Haarlem: de plaats van de aanslag (p. 219-220).

Fragment 4:

Wat later, op het volle terras van een restaurant in de Haarlemmer Hout, waar de garage van de Ortskommandantur was geweest (op de plaats van de Ortskommandantur stond nu een nieuw bankgebouw), vertelde hij Sandra voor het eerst van zijn gesprek met Truus Coster, die nacht in de kelder onder het politiebureau in Heemstede,- en tegelijkertijd bedacht hij, dat hij daar nog geen enkele keer terug was geweest, en dat hij dat ook nu niet zou doen. Sandra begreep niet, dat hij zo vriendelijk over haar sprak: of het soms niet eigenlijk haar schuld was geweest,

wat er allemaal was gebeurd! Anton voelde een grote vermoeidheid in zich opkomen. Hij schudde zijn hoofd en zei: ‘Iedereen heeft gedaan, wat hij heeft gedaan, en niet anders.’

In november 1981 loopt Anton mee met de antikernwapendemonstratie in Amsterdam. Hier komt hij zijn vroegere buurmeisje Karin Korteweg tegen (p. 244-252).
Fragment 5:

‘Was je niet bang,’ vroeg Anton, ‘dat ze jullie huis ook nog in brand zouden steken?’

‘Hadden ze het maar gedaan,’ zei Karin, alsof zij op die vraag had gewacht. ‘Wat denk je hoe ik me voelde, na alles wat er gebeurd was? Als ze dat gedaan hadden, had ik een ander leven geleid. Op dat moment wilde ik het liefst, dat ze me doodgeschoten hadden, of dat Peter mij doodgeschoten had.’

(…)

‘Ik wil maar één ding weten: waarom hebben jullie hem toen bij ons neergelegd, en niet bij Aarts, aan de andere kant?’

‘Dat wou ik, dat wou ik! zei Karin plotseling opgewonden, terwijl zij haar hand op Antons arm legde. (…) ‘Ik deed al een stap hun kant op, maar toen zei mijn vader: ‘’Nee, niet daarheen, daar zitten joden’’.’

‘Christus!’ riep Anton en greep naar zijn hoofd.

‘Ja, ik wist het ook niet, maar mijn vader kennelijk wel. Er zat een jong gezin met een klein kind ondergedoken, al sinds drieënveertig. Op bevrijdingsdag heb ik ze voor het eerst even gezien. Als Ploeg daar was komen te liggen, waren die mensen er in elk geval aangegaan. Zij zullen ook wel gezien hebben wat we deden, maar ze hebben nooit geweten hoe het zat.’

De Aartsen, aan wie iedereen de pest had omdat zij zich met niemand bemoeiden: zij hadden die joden het leven gered, en die joden – door bij hen te zijn- het hunne! Behalve alles was Kortweg ook nog een goed mens geweest! Daardoor was het lijk van Ploeg aan de andere kant terechtgekomen, bij hen, zodat.. Anton verdroeg het niet langer.

‘Dag Karin,’ zei hij. ‘Neem mij niet kwalijk, ik… Het ga je goed.’

(…)

Was iedereen schuldig en onschuldig? Was de schuld onschuldig en de onschuld schuldig? De drie joden… zes miljoen waren er afgemaakt, twaalf keer zo veel mensen als hier liepen; maar door in levensgevaar te verkeren hadden die drie mensen twee andere mensen en zichzelf gered, zonder het te weten, en in plaats van zij waren zijn vader en zijn moeder en Peter gestorven, door toedoen van hagedissen…

a) Vul onderstaande tabel in over de personages uit de verschillende fragmenten. Wie zien zij als schuldige(n) en welke aanwijzing geeft de tekst hiervoor? Let op: bij Takes (fragment 4) zie je twee invulrijen. Hij noemt dus twee schuldigen in dit fragment.

Naam personage	Wie ziet hij/zij als schuldige?	Welke aanwijzing uit de tekst laat dit zien?
Truus (fragment 1)		
Anton (fragment 1)		
Fake (fragment 2)		
Anton (fragment 2)		
Takes (fragment 3) 1		
Anton (fragment 3)		
Takes (fragment 3) 2		
Sandra (fragment 4)		
Anton (fragment 4)		
Karin (fragment 5)		
Anton (fragment 5)		

b. In fragment 5 wordt gesuggereerd dat de familie Aarts en de joden die zij in huis hadden ook allebei schuldig zijn. Vind jij dit terecht? Leg dit uit voor zowel de familie als voor de onderduikers.

c. Maak deze opdracht samen met je groepsgenoten. Is schuld in deze roman iets objectiefs of subjectiefs? Leg dit uit aan de hand van de antwoorden die je hebt gegeven bij de vragen a) en b) EN de volgende citaten over 'goed' en 'kwaad'.

(1) 'De haat is de duisternis, dat is niet goed. Hoewel, de fascisten moeten we haten en dat is *wel* goed. Hoe kan dat eigenlijk? Ja, dat is omdat wij ze haten in naam van het licht, terwijl zij alleen maar haten in naam van de duisternis. Wij haten de haat, en daarom is onze haat beter dan de hunne.' (Truus tegen Anton, p. 54).

(2) 'Zelfs het goede heeft altijd een kwade kant in deze wereld. Maar er is ook nog een andere'. (Schoonvader De Graaff tegen Anton, p. 137).

(3) 'Iedereen heeft gedaan wat hij heeft gedaan en niet anders' (Anton tegen Sandra, p. 220).

Les 2

<u>Opdracht 2: *De aanslag en Montyn*</u>

Door de oorlogsthematiek kan *De aanslag* verbonden worden met verschillende andere boeken. Eén van deze is *Montyn*: het levensverhaal van de kunstenaar Jan Montyn. Beide boeken verschenen in 1982. Je leest over zijn jeugd, maar vooral over zijn ervaringen uit de Tweede Wereldoorlog, de oorlog in Korea en de angstdromen die hij eraan heeft overgehouden. In de Tweede Wereldoorlog werd Jan lid van de Jeugdstorm (de Duitse, nazistische jongerenvereniging). Hiermee gaat hij op jeugdkampen. Later meldde hij zich aan bij de Duitse marine. In het boek worden zijn getuigenverslagen aan het front uitgebreid beschreven. Lees onderstaande fragmenten uit *Montyn*.

Fragment 6: De Duitsers komen Nederland binnen in het begin van de oorlog. Jan Montyn vertelt over de Duitse soldaten.

En opeens, van zo dichtbij, bleken die Duitse soldaten helemaal niet de woeste rabauwen die ik me had voorgesteld. Er werd niet geplunderd, er werd niet gebrandschat, mijn zusjes werden ongemoeid gelaten. Het waren eigenlijk doodgewone boerenjongens, afkomstig uit Noord-Duitsland, die zich, afgezien van hun wonderlijke taaltje dat op ons Fries leek, in weinig

onderscheidden van de boerenjongens uit onze omgeving. Het ingegoten denkbeeld dat een vijand ook meteen een bruut onmens is bleek niet erg op te gaan. -En zo was er meer (p. 51)

Fragment 7: In de oorlog mag Jan op verlof, terug naar Oudewater – zijn geboorteplaats. Hij gaat op bezoek bij dokter Van Praag, bij wie hij altijd was geweest. Nu blijken echter andere zaken een rol te spelen.

'Er is veel gebeurd, Jan. De Joodse mensen hebben het erg moeilijk gehad de laatste jaren, vooral in de grote steden. De familie Vos is vorige zomer als laatste weggehaald door de Duitsers. Alleen wij en de familie Meyer zijn er nog. Maar daar zul je toch wel iets over gehoord hebben?' (…) We zwegen. En ik werd bekropen door een onaangenaam gevoel, een gevoel dat me de daaropvolgende dagen niet verlaten zou. Ik was Jan, dezelfde Jan die hij, dokter Van Praag, ter wereld had helpen brengen. Maar tegelijkertijd was ik een ander, want ik zat daar gebrandmerkt door het groene uniform van de Duitse marine (p. 189)

Opdrachten:

a. **Waarmee worstelt Jan in fragment 7?**
b. **In fragment 6 en 7 gaat het over de Duitsers en over Jan die in dienst is van de Duitse marine. In hoeverre wordt de Duitse soldaat als een objectief 'fout' iemand gezien? Ondersteun je antwoord met verwijzingen uit de fragmenten.**

<u>Opdracht 3: *De aanslag* in de jaren tachtig (12 min)</u>

Toen *De aanslag* in 1982 verscheen, kreeg het veel aandacht van recensenten in verschillende kranten en tijdschriften. Ook werd het boek verfilmd in 1986. Lees individueel de volgende fragmenten uit recensies die zijn verschenen naar aanleiding van het verschijnen van de roman en de verfilming. Opdracht a) maak je individueel, bij b) en c) overleg je met je groepje.

Fragment 8: P.M. Reinders, *Handelsblad*, 01-10-1982

Het stelt vragen over het probleem van de schuld die nog altijd het stellen waard zijn. Moet alles op rekening van het toeval geschreven worden of op rekening van hen die het toeval een handje helpen, of draagt ieder een schuld met zich mee?

Fragment 9: Gaby Van der Mee, *De Waarheid*, 16-08-1983

In drie verschillende verhalen over de oorlog, *De Aanslag* van Harry Mulisch, *De Val* van Marga Minco en *Sophie's Choice* (Nederlandse vertaling *Sophie's keuze*) van de Amerikaanse schrijver Wiliam Styron (waarvan de gelijknamige film nog steeds in de bioscopen draait) trof me de gelijke worteling met het schuldgevoel. Zo'n 35 jaar na de Tweede Wereldoorlog trachten de schrijvers door de nauwkeurige reconstructie van een voorval die het leven van de hoofdpersoon verder tekende, alsnog vat te krijgen op de gebeurtenissen die zich toen afspeelden. Het schuldgevoel en het toeval, de speling van het lot, vormen daarin de belangrijkste elementen.

Fragment 10: Imme Schade van Westrum, *Elseviers magazine*, 08-02-1986

In de week van de première van Fons Rademakers' film *De Aanslag* zegt de schrijver Theun de Vries, naar een van wiens boeken de verzetsfilm *Het meisje met het rode haar* werd gemaakt: "We hebben een generatie gehad, die zich van het onderwerp afzette. Als gevolg van deze verdringing en de onwil er over te praten, groeide het verlangen bij de jongste generatie te weten hoe het eigenlijk allemaal zat.''

(…)

De schrijfster Marga Minco, wier *Bittere kruid* werd verfilmd, zegt in dit verband "De feiten schijnen nú pas goed door te dringen. Een lange periode na de droeve jaren "40-"50 wilde men van niets weten. Een boek over de oorlog was zeldzaam. Men hield zich over die jaren in.''

Opdrachten:

a. **Welk probleem of gevoel over de Tweede Wereldoorlog speelde in de jaren tachtig nog steeds een grote rol (fragment 8 en 9)?**
b. **Hoe komt dit probleem naar voren in *De aanslag* (zie opdracht 1c uit de vorige les)? Overleg met je groepje.**
c. **Waarom waren boeken over de Tweede Wereldoorlog in de jaren kort na de oorlog 'zeldzaam' en was er in de jaren tachtig meer belangstelling (fragment 10)? Overleg met je groepje.**

Opdracht 4: *De aanslag* en *Doortocht*

In opdracht 3 heb je *De aanslag* vergeleken met een ander oorlogsboek uit de jaren tachtig: *Montyn*. In deze opdracht lees je fragmenten uit het oorlogsdagboek *Doortocht* van Bert Voeten, dat uitkwam in 1947. *Doortocht* laat een beeld zien van hoe het leven in het bezette Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog was. Voeten vertelt onder andere over de Jodenvervolging, het onderduiken, het verzet en de verschrikkelijke leefomstandigheden. De fragmenten zijn voorzien van voetnoten, waarin verschillende namen worden toegelicht. De vragen a) en b) gaan over de fragmenten 11, 12 en 13. De opdrachten c), d) en e) staan op de volgende pagina. Deze opdrachten mag je samen maken met je groepsgenoten.

Fragment 11: 13 maart 1941

‘’Wij zullen de joden raken waar wij hen aantreffen en wie met hen meegaat heeft de gevolgen te dragen’’. Zoo heeft Seyss-Inquart[3] het gezegd in een toespraak tot de kameraden.

‘’Wij moeten dit omdraaien’’, schreef ik Berend[4] vanavond. ‘’Ons verzet moet groeien met den dag. Wij moeten den geest wakker houden, wakker en weerbaar. Overal dient de Duitscher dien geest op zijn weg te vinden. Hij, de N.S.B.-er en het kruiperdom, dat met opgestoken arm orders accepteert en achter de luiken scheldt op alles wat Duitsch is’’ (p. 53)

Fragment 12: 12 augustus 1942

Bij momenten schiet vrees voor de vreemde verlangens van het eigen ik door mij heen. Zooals vanavond, toen ik, bij het passeeren van twee Duitsche marine-officieren, mezelf met uiterste krachtsinspanning moest bedwingen om niet tot gewelddadigheden over te gaan. (p. 102)

Fragment 13: 2 februari 1943

Laat in den avond heeft Hein den Joodschen industrieel M. en zijn vrouw bij ons gebracht. In de twee-kamer-woning van een arbeidswijk, waar zij een week verborgen waren gehouden, was het te warm geworden. De buurt zat er vol verraders. Toen zij in het helle kamerlicht traden, zag ik dat de angst zich als een scherpgesneden masker op hun gezichten had vastgezet (p. 109)

Opdrachten:

a. **Wie bedoelt de verteller met ‘ons’ of ‘wij’? (fragment 11)**
b. **Welke twee groepen tegenstanders komen uit deze drie fragmenten naar voren?**

Fragment 14: 25 maart 1943

Het tragische geweld element in het leven van mijn vader is zijn Goedheid. Zij heeft hem telkens ten val gebracht. Zij deed het ook nú weer. (…) Ze hebben hem weggehaald in den vroegen morgen, tezamen met Evert, Marie en Kitty, de verdrukten[5], die hij geholpen had. Dat was zijn misdaad. Typisch voor hem was zijn naïeve groet: ‘’Tot vanavond!’’ Hij ging, in de overtuiging, dat men hem weer rustig naar huis zou laten gaan, daar hij toch alleen maar g o e d was geweest. (p. 118)

Fragment 15: 1 oktober 1943

Vanmorgen, terwijl de dichte najaarsnevels nog over de velden dreven, zijn opnieuw negentien ondergrondsche strijders vermoord. Zij werden beschuldigd van de aanslagen op Seyffardt[6], Reydon en andere hooge verraders. Zij hebben hun werk goed gedaan. Maar het was het laatste wat zij in dit leven doen konden. Hun lichamen zijn op dit oogenblik reeds tot asch verteerd. (p. 153)

Fragment 16: 25 januari 1945

Ik denk aan de vermoorden in Polen, aan de millioenen in de kampen, aan de dwangarbeiders tusschen de puinen van Westfalen. (…) Ik bal mijn vuisten in de zakken van mijn regenjas. Godverdomme, zeg ik bijna hardop, godverdomme. En ik weet dezen avond, dat ik mijn leven lang zal vechten tegen het antisemitisme, tegen alle vormen van racisme en nationalisme. Ik weet, dat ik – wars van sentimentaliteit – mijn leven lang op zal komen voor het recht van den Zwakkere. (p. 207)

Opdrachten:

c. **In de fragmenten 14, 15 en 16 komt meerdere keren het woord ‘goed’ voor. Wat ziet de verteller als ‘goed’ gedrag?**
d. **Vergelijk de visie op ‘goed’ en ‘fout’ van Bert Voeten (de auteur van dit dagboek) met die van Mulisch zoals deze in *De aanslag* naar voren komt (zie opdrachten 1c, 4b). Waarin verschilt de visie van Voeten met die ten opzichte van Mulisch?**
e. ***Doortocht* verscheen in 1947, *De aanslag* in 1982. In hoeverre zou dit volgens jou een verklaring kunnen bieden voor het antwoord dat je bij (4) hebt gegeven?**

Les 3

In deze laatste les over *De aanslag* heb je een keuze uit twee opdrachten: opdracht 5 en 6. Opdracht 5 gaat over de antikernwapendemonstratie uit 1981, die voorkomt in *De aanslag*. In opdracht 6 lees je een artikel over de huidige ontwikkelingen rondom kernwapens in Oekraïne en Rusland en je verbindt deze aan *De aanslag*. [beide artikelen neem ik geprint mee]

<u>Opdracht 5: kernwapendemonstratie: artikel en roman</u>

Lees het krantenbericht uit *Het Parool* van 23 november 1981 over de antikernwapendemonstratie, die dus voorkomt in *De aanslag*. In het artikel wordt gesproken over ‘’hollanditis’’.

a. Wat houdt dit begrip in? Maak eventueel gebruik van deze link: (https://historiek.net/hollanditis-nederlandse-buitenlandse-politiek-herdrukt/66629/)

a. Lijdt Steenwijk aan hollanditis? Baseer je antwoord op fragment 17.

In fragment 17 lijdt Anton aan kiespijn. Hij belt de tandarts op om een afspraak te maken. Het is de dag van de antikernwapendemonstratie (p. 223-225):

Fragment 17:

De tandarts zei dat hij maar een aspirientje moest nemen, want vandaag had hij geen boodschap aan kiezen: straks ging hij demonstreren.

‘Demonstreren? Waartegen?’

‘Tegen de atoombewapening.’

‘Maar ik verrek van de pijn!’

‘Hoe kan dat zo ineens?’

‘Ik heb het al een paar dagen aan voelen komen.’

‘Waarom kom je dan niet eerder?’

‘Ik zat in München, voor een congres.’

‘Wisten de heren collega’s van de anesthesie daar niks tegen de pijn? Moet jij trouwens niet naar die demonstratie?’

‘Pardon? Spaar me alsjeblieft, dat is niks voor mij.’

‘Zo? Kiespijn wel? Moet je goed luisteren, vrind. Ik demonstreer vandaag ook voor het eerst van mijn leven. Ik ben bereid je even te helpen, maar alleen onder voorwaarde dat jij ook meeloopt.’

‘Ik doe alles wat je wilt, zak, als je me maar helpt.’

(…)

Hij [Anton] dacht aan de vredesdemonstratie, waaraan hij straks mee moest doen. Hij had er iets over gelezen, zij moest de grootste van Europa worden, maar het was niet in zijn hoofd opgekomen er aan mee te doen of er niet aan mee te doen: hij had er kennis van genomen, zoals van het weerbericht. (…) Atoombommen waren er voor de afschrikking, om niet gebruikt te worden en de vrede te bewaren. Werden die paradoxale dingen afgeschaft, dan werd de kans op een conventionele oorlog groter, met in het eindstadium daarvan toch weer atoomwapenen, die dan ook gebruikt zouden worden.

<u>Opdracht 6: kernwapendreiging: toen en nu</u>

Lees het artikel uit *Trouw* van 3 maart 2022 over de kernwapendreiging in de oorlog tussen Rusland en Oekraïne en maak daarna de opdrachten.

Opdrachten:

a. **In het artikel wordt de huidige situatie in Europa vergeleken met die van de jaren tachtig. Welke overeenkomsten en verschillen worden er genoemd?**
b. **In het artikel wordt er verteld over de ‘angst voor de bom’, zowel nu als in de Koude Oorlog. Lees fragment 18 over hoe Anton in *De aanslag* denkt over atoomwapens. In hoeverre heeft hij angst voor de bom?**

Fragment 18:

Atoombommen waren er voor de afschrikking, om niet gebruikt te worden en de vrede te bewaren, werden die paradoxale dingen afgeschaft dan werd de kans op een conventionele oorlog groter, met in het eindstadium daarvan toch weer atoomwapenen, die dan ook gebruikt zouden worden. Aan de andere kant voelde hij zich ook onbehagelijk met de aankondiging van die oude man in Amerika, dat ook een beperkte oorlog denkbaar was, en wel in Europa, waar hij dan totaal zou zijn. Dat de oude man in Rusland vervolgens had gezegd, dat daar geen sprake van kon zijn, want dat hij in alle gevallen Amerika zou vernietigen, was een hele geruststelling

voor hem geweest. Maar ook dat betekende, dat de atoomwapenen niet moesten worden afgeschaft (p. 225).

c. Stel dat je een tekst of een lied moet schrijven over de oorlog tussen Rusland en Oekraïne en de kernwapendreiging. Wat zou jij graag willen vertellen? Schrijf een kort verhaal, lied of gedicht over wat de oorlog voor jou betekent.

Bijlage 2: Lessenserie *Het gouden ei*

Les 1

Opdracht 1: De vrouw in *Het gouden ei*

Het gouden ei is een roman uit 1984, geschreven door Tim Krabbé. De roman is het meest gelezen boek op havo/vwo. In *Het gouden ei* zijn Rex Hofman en Saskia Ehlvest in de auto onderweg naar hun vakantiebestemming in het uiterste zuiden van Frankrijk. Ze stoppen bij een tankstation, waar Saskia iets te drinken gaat halen. Ze keert echter niet terug naar de auto en is spoorloos verdwenen. Niemand heeft iets gezien en ook jaren later ontbreekt nog elk spoor. Rex krijgt een nieuwe vriendin (Lieneke), hij pakt de draad van zijn leven weer op, maar de gedachte aan wat er met Saskia is gebeurd, laat hem niet los. Tussendoor maak je als lezer kennis met Raymond Lemorne: de man die weet wat er met Saskia is gebeurd. Jaren later staat Lemorne opeens bij Rex op de stoep om hem te vertellen wat er gebeurd is.

Lees onderstaande citaten en beantwoord daarna de vraag. Noteer je antwoorden op het aparte blad dat je hebt gekregen. De eerste vijf citaten gaan over Rex en Saskia, de laatste drie over Raymond Lemorne.

Toen hij met zijn jerrycan terugkwam had hij Saskia volkomen overstuur aangetroffen. Als een vechtend dier had ze zich aan hem vastgeklampt, snikkend dat hij haar nooit meer zo alleen mocht laten. De beklemming in het kleine zwarte hok van de auto had haar bijna gek van angst gemaakt; het was even eenzaam geweest als in haar nachtmerrie van het Gouden Ei. (…)[1] Dat een dergelijk beeld van verschrikking bij zo'n jong kind op kon komen had Rex geschokt. En daar plaagde hij haar mee! (p. 14)

--

Waarschijnlijk stond ze zich uitgebreid op te tutten in het toilet. Ze was ongegeneerd ijdel. (…) Maar hoe ijdel ze ook was, dat bedierf niets aan de baldadige, tragische schoonheid van haar gezicht. (p. 15)

--

Ze had hem nodig. Hij werd gek van verdriet dat hij haar niet kon helpen. (p. 23)

--

'Een oneindig jong en fris butlertje'- zo had hij haar een keer voor zichzelf genoemd, en zo zag ze er op dit moment uit. (p. 39)

--

'Zichzelf. Niet makkelijk. Mooi en sexy, en stofzuigen vond ze leuk omdat het snoer er met zo'n leuke roets weer in schoot als je klaar was.' (Rex over Saskia, p. 41)

Gabrielle bleek zich bij timmeren iets anders te hebben voorgesteld dan het eindeloos op maat schaven van panelen en haar handen vol splinters krijgen, en na de eerste keer liet ze het afweten (p. 52)

--

Om de gedachten te bepalen stelde Lemorne eerst vast *wie* het slachtoffer zou zijn. Vanaf de eerste seconde was dat een meisje geweest – misschien omdat het geredde kind een meisje was. Maar een kind moest het niet zijn: het moest iemand zijn die een volledig besef zou hebben van wat haar werd aangedaan.

Een vrouw dus, maar niet te oud. Ze moest veel te verliezen hebben en zo veel mogelijk verdriet achterlaten – een jonge mooie vrouw zou ideaal zijn, liefst een moeder. (p. 54-55)

--

Een vrouw sjouwde en tilde niet – was dat wat het leuk maakte? Een vrouw timmerde niet. (p. 60)

a. Welk beeld van vrouwen komt uit deze citaten naar voren? Gebruik in je antwoord het begrip 'macht' en verwijs naar twee voorbeelden.

b. In *Het gouden ei* ben je als lezer grotendeels aanwezig in het hoofd van Rex Hofman of Raymond Lemorne (zie de citaten uit vraag a.) en het citaat hieronder) Wat heeft dit voor effect op jou als lezer ten opzichte van de vrouwelijke personages?

‘Die Lieneke,’ dacht hij [Rex], ‘wat zullen we daar nou eens van vinden? Eindelijk eens ruzie maken om te kijken of er een touwtje is dat het breken waard is? Afwachten of ze uit zichzelf weer weggaat? Haar aanhankelijkheid bestuderen als een bioloog die de meeuwentaal probeert te begrijpen?’ (p. 33)

c. ‘Het was niet eens gezegd dat de vakantie reddeloos was’. Dit zegt Rex als hij Saskia kwijt is, maar ervan overtuigd is dat zij nog wel terugkomt. Wat vind je van deze uitspraak en waarom?

In de recensies over *Het gouden ei* is de roman vaak vergeleken met een (literaire) thriller, omdat er in het boek veel spanning wordt opgeroepen en de verdwijning van Saskia centraal staat. Volgens onderzoek worden vrouwelijke personages in thrillers vaak beoordeeld op hun uiterlijk. De beschrijving van het uiterlijk wordt bijna volledig bepaald door hoe mannen hen zien en welke commentaren zij geven op de lichamelijke aantrekkelijkheid.

d. In hoeverre vind je dat er in *Het gouden ei* stereotypen (steeds dezelfde terugkerende, onveranderlijke kenmerken) over de vrouwelijke personages voorkomen? Gebruik voor je antwoord de citaten van vraag a) en de onderstaande citaten over Lemorne over zijn zoektocht naar een slachtoffer:

Echte meisjes alleen zag hij nooit, en hij liet het idee van een liftster varen. Een prostituée? Dat was ook iemand die uit hoofde van haar functie zou instappen, maar het idee dat prostituées voorbestemde slachtoffers zijn stootte hem af. (p. 55)

--

Maar hoe haar in de auto te krijgen?

Een beeld kwam boven: een paar weken geleden hàd hij een hem totaal onbekende vrouw in zijn auto gehad. Hij had er niet bij stilgestaan omdat het door haar functie was gebeurd – maar was dat alles geweest?

Toen hij in Moulins zijn bestelde hout had gehaald was er zo gauw niemand van het gewone personeel in de buurt geweest. De telefoniste was toen bij hem in de auto gesprongen, meegereden naar de loods en had hem geholpen het hout op zijn imperiaal te laden en vast te sjorren. Het was een niet speciaal sportief ogende of stevig gebouwde vrouw geweest, maar ze had met een plezier gedaan alsof ze op zo’n karweitje had *geloerd*.

Omdat ze een vrouw was? Een vrouw sjouwde en tilde niet. (p. 59-60)

Opdracht 2: *Het gouden ei* en *Marte Jacobs*

In 2007 bracht Tim Krabbé de roman *Marte Jacobs* uit. De twee belangrijkste personen zijn Emile Binnenbaum en Marte Jacobs. De liefde die Emile voelt voor Marte heeft geleid tot zijn dichterschap, maar is onbereikbaar vanwege het leeftijdsverschil. Emile ontmoette Marte namelijk toen hij 16 was en zij 9. In de jaren daarna zien ze elkaar een paar keer, maar Emile durft pas een stap te wagen als Marte 18 is. Deze laatste ontmoeting die ze hebben is op de reünie van hun middelbare school. Op de reünie gaat Marte echter ervandoor met een 'vriend' van Emile: Willem Reiff. Daarna loopt het slecht af met Marte. In het verhaalheden blikt Emile terug op zijn jeugd met Marte. Lees onderstaande fragmenten uit de roman over Emile en Marte en beantwoord daarna de vragen op je antwoordblad:

Zij [Marte] liep voor hem [Emile] en hij keek naar haar, naar haar nek waarin natte haarpiekjes plakten, naar dat goedkopje jackje dat meebewoog met haar stappen, en hij dacht: ze is niet alleen maar iets waarmee ik me nu opgelaten voel. Ze leeft, ze is veertien, ze kan het niet helpen dat het sterretje van school niet meer bestaat, ze is meer dan alleen maar de afgezant daarvan. Ze heeft gevoelens en wensen, ouders, een zusje, broers misschien, vriendinnen. Er zijn mensen die weten dat ze vanmiddag een afspraakje heeft en die hopen dat ze het leuk zal hebben. Ze heeft voor de spiegel gestaan en gedacht: ja, dit trek ik aan voor mijn afspraakje met Emile. Ze is even radeloos als ik (p. 53-54)

--

Maar Emile vermoedde dat deze manier van afspreken niet bij gebrek aan beter was ontstaan, en dat Marte dat al eerder had bedacht. Misschien véél eerder, al na het voetballen, of zelfs nog daarvoor; misschien was het een plannetje dat ze als klein kind in bed had liggen bedenken – dat het leuk zou zijn om door de stad te zwerven en iedere keer verder te gaan waar je de vorige keer gebleven was, met iemand aan wie je dan een droom vertelde, en die jou een droom vertelde (p. 65)

--

Thuis las hij het gedicht opnieuw, met Martes ogen. Eén keer, tien keer. Ze zou het begrijpen, zijn open armen zien – opgelucht zijn omdat zijn liefde haar verraad had overleefd, hem bewonderen omdat hij in staat was tot vergeven (p. 129)

Vragen:

a. **In wiens hoofd zit je in alle fragmenten?**
b. **Vind je dat opvallend? Waarom wel/niet?**

Onderstaand fragment gaat over het eerdergenoemde weggaan van Willem en Marte op de schoolreünie:

Ze waren naar een taxistandplaats gelopen en hadden een taxi naar zijn huis genomen. Er was daarbij niet gepraat, er was geen aanraking geweest. Ze keek voor zich uit als een emigrant die op weg is naar een nieuw land. Voor zijn huis, toen de taxi weg was, was er een hapering in haar geweest. Ze ziet het exces, dacht hij. Ze leek op het punt om te zeggen dat ze toch maar niet meeging. Dat had maar even geduurd – toen had ze een hoofdbeweging naar zijn deur gemaakt.

De eerste aanraking vond plaats in bed.

Ze was inderdaad maagd, merkte hij. Maar ondanks dat: meester van de situatie. Ze neukte gretig, onhandig, grimmig, haast boos en tegelijk kreeg hij het gevoel dat het haar niet raakte. *Afstandelijke overgave* – die woorden kwamen bij hem op terwijl hij haar in zijn armen had. 's Ochtends ging het verder. En daarna wilde ze weg. Ze wilde niet douchen, geen koffie. Voor negen uur was ze de deur uit. Raar meisje, dacht hij. Hij verwachtte niet haar nog te zien.

(…)

Soms kwam ze in de lunchpauze langs. In de weekends bleven ze van zaterdagmiddag tot maandagochtend in bed. Neukmarathons, waarbij ze tussendoor aten, de krant lazen, televisie keken, praatten en dan weer neukten tot hij zich niet meer kon voorstellen dat er buiten haar lichaam nog iets was. (p. 153-155).

Vragen:

a. **Welke karaktereigenschappen worden toegekend aan Willem?**
b. **Welke aan Marte?**
c. **Kom je te weten hoe Marte de relatie tussen Willem en haar heeft ervaren? Wat zorgt ervoor dat dit wel/niet gebeurt?**

Opdracht 3: vergelijking

In deze opdrachten heb je fragmenten gelezen van *Het gouden ei* en *Marte Jacobs* gelezen: beide boeken van Tim Krabbé.

a. **Welke overeenkomsten herken je tussen beide boeken?**
b. **En welke verschillen?**

Les 2

Opdracht 4: Etniciteit in *Het gouden ei*

In de vorige opdrachten hebben we het gehad over de rol van de vrouw in *Het gouden ei*. In deze opdrachten staat de positie van mensen uit Afrika of Azië in het boek centraal. Lees de volgende twee fragmenten en beantwoord daarna de vragen. In fragment 1 zijn Rex en Saskia op weg naar het tankstation in Frankrijk. In fragment 2 zijn Rex en Lieneke (zijn tweede vrouw), jaren na de verdwijning van Saskia, op vakantie in Italië.

Fragment 1 (p. 10):

Ook nu nog, om tien over zeven, was het een rommelige bende onder de overkapping van de pompen, met over de grond scharrelende ijspapiertjes, caravans, mannen in sportbroekjes en opgekropen T-shirts, een deux chevaux met een kano op het dak die 'Queen Elizabeth' heette. Toen Rex mocht oprijden naar zijn pomp vermorzelde hij bijna een klein Vietnamees-achtig meisje dat een eend op wieltjes voorttrok.

De automatische deuren kregen weinig rust van het bontgeschakeerde gezelschap dat één ding gemeen had: het TOTAL-station was niemands eindbestemming. Een neger in een Afrikaanse jurk keek zoeken rond terwijl hij twee ijsjes aan de punten omhoog hield.

Fragment 2 (p. 33-34):

Ze groetten de Fransen, en gooiden hun badhanddoeken twintig meter verder in het zand. Die Fransen, drie in getal, behoorden tot dezelfde minderheidsgroepen als Rex en Lieneke; ze hadden geen kinderen en het waren buitenlanders. Een moeilijk thuis te brengen stel: twee mannen van een jaar of dertig, en een Chinees of Vietnamees meisje. Je kon ze je voorstellen als drugshandelaren, maar ook als beginnende advocaten of leden van een popgroepje.

Een van de mannen was lang en mager, maar aan het hebben van veel eigenschappen kwam hij niet toe door de opvallendheid van de andere twee. Het Aziatische meisje was klein en kinderlijk gebouwd. Ze was de enige vrouw op het strand die haar bovenstukje wel eens uit liet, maar haar bloot was zo vanzelfsprekend dat het onkuis zou zijn er aanstoot aan te nemen. Ze kon evengoed zestien zijn als dertig, en bij wie ze hoorde was niet duidelijk.

De andere man was dik, en volkomen kaal. Hij droeg een bril en met zijn vooruitstekende, wit uitgeslagen lippen leek hij op een mongool. 'Dat kale hoofd is een truc', zei Lieneke, 'om je te laten denken dat dàt hem lelijk maakt.'

Hij droeg een grote zwembroek van een haast obsceen geel en als de andere twee de zee in gingen liep hij loom, maar met een zekere elegantie achter hen aan. hij ging dan in de laatste uitlopers van de golven zitten en liet zich nat klotsen, als een vadsige Birmese[2] prins op een troon.

Hij kon niet zwemmen!

Vragen:

a. **Wat valt er op aan hoe de verteller vertelt over de personages uit Frankrijk en Vietnam?**
b. **Welke eigenschappen worden in fragment 2 toegekend aan het meisje?**
c. **Welke eigenschappen worden in fragment 2 toegekend (onder andere door vergelijkingen) aan 'de andere man'?**
d. **Wat vind je van het gebruik van het woord 'neger' in fragment 1?**

Opdracht 5: *Het gouden ei* in de literaire kritiek

Toen *Het gouden ei* in 1984 verscheen, besteedden enkele recensenten aandacht aan het boek. Lees de volgende twee fragmenten uit recensies en beantwoord daarna vraag 5a tot en met 5d.

Fragment 1: Hans Warren, *PZC*, 09-06-1984

Rex denkt nu vertederd aan haar. Aan gemene streken die hij met haar heeft uitgehaald, aan plagerijen waarbij hij haar een beetje beloog of bedroog. En aan Saskia's nachtmerrie als kind, die ze hem verteld had: "dat ze opgesloten zat in een gouden ei dat door het heelal vloog. Alles was zwart, er waren niet eens sterren, ze zou er altijd in moeten zitten, en ze kon niet doodgaan.

Er was maar één hoop. Er vloog nog zo'n gouden ei door de ruimte, als ze tegen elkaar botsten zouden ze allebei vernietigd zijn, dan was het afgelopen. Maar het heelal was zo groot!" (14)
Hij besloot haar niet meer zo te plagen. Saskia blijft wonderlijk lang weg. Met precisie tekent Krabbé de reacties van Rex. Eerst denkt hij: Ze zal zich wat staan op te tutten om mooi te zijn als ze chauffeert en ze rekt het omdat ze er tegenop ziet. Maar na een kwartiertje raakt hij wat gealarmeerd. Hij gaat eens poolshoogte nemen in het servicegebouw, de winkel daar, kijkt zelfs vluchtig in het damestoilet: geen Saskia voor de spiegel. Terug naar de auto. Na een half uur is Rex' paniek compleet.
(…)
Rex doet alles wat je in zo'n geval doet. Hij klampt mensen aan, sommigen hebben haar gezien, dingen kloppen, andere niet. De politie wil er pas werk van maken als ze de volgende morgen nog niet terecht is. De avond valt, en Rex overweegt nuchter: "Ze was in een auto gesleurd of gelokt en ontvoerd. Ze zag er sexy uit, maar niet rijk. Misschien had de dader zelfs gezien dat ze bij Rex' oude auto hoorde, het moest dus om verkrachting begonnen zijn. Dan werd ze nu verkracht. En daarna? Ze kon vermoord worden. Dan werd haar lijk vroeger of later gevonden. Maar ze zou niet zo stom zijn zich te verzetten. De kans was groot dat ze ergens op een afgelegen plek werd achtergelaten, dan zou ze na verloop van tijd het hotel weten te bereiken. Al met al was dat het meest waarschijnlijk. Het was niet eens gezegd dat de vakantie reddeloos was" (23/24)

Fragment 2: Hans Vervoort, *NRC Handelsblad*, 06-07-1984

Tim Krabbé heeft met Het Gouden Ei een juweeltje aan dit korte lijstje toegevoegd. De hoofdpersoon is Rex Hofman, die met zijn vriendin Saskia op weg is naar een vakantiehuisje in Frankrijk. Als ze bij een pompstation pauzeren gaat Saskia naar het toilet, om niet meer terug te keren. Ze is in het niets verdwenen. Wat is er gebeurd? Zal ze ooit terugkeren? Rex' leven wordt daarna beheerst door dit raadsel. Het obsedeert hem zo dat hij, gesteld voor de keus tussen haar leven en een verklaring van haar verdwijning, voor het laatste zou kiezen. En uiteindelijk stelt hij dan ook zijn eigen leven in de waagschaal om achter de waarheid te komen. Verder kan ik niet gaan met het navertellen van de inhoud van Het Gouden Ei, want het weggeven van de clou zou veel teniet doen van de spanning die Krabbé in het verhaal opbouwt.

Opdrachten:

a. **Welke eigenschappen worden in de fragmenten 1 en 2 toegekend aan Rex?**

b. **Komt dat overeen met het beeld uit opdracht 1 (zie vorige les)? Leg uit.**
c. **In hoeverre is er aandacht in deze recensies voor hoe Rex naar vrouwen kijkt?**
d. **Een belangrijke persoon die over de positie van een personage uit Azië of Afrika in literatuur heeft geschreven is Edward Said. In 1978 schreef hij het boek *Orientalism*, waarin hij zegt dat dat personages uit die werelddelen in de literatuur worden gezien als 'anders' en minderwaardig aan het westen. Ook zijn deze personages eerder anonieme massa's dan individuen. Is er in de recensies hierboven – die zijn verschenen in de jaren tachtig - al aandacht voor deze kijk op *Het gouden ei*?**

***Het gouden* ei was vrijwel meteen populair onder middelbare scholieren. In 1993 won Krabbé zelfs de Diepzeeprijs: een prijs van middelbare scholieren. Lees de onderstaande fragmenten en beantwoord daarna vraag e). Fragment 3 en 4 zijn passages uit recensies. Fragment 5 en 6 gaan over de uitreiking van de Diepzeeprijs.**

Fragment 3: Hans Warren, *PZC*, 09-06-1984

Met "Het gouden ei" heeft Krabbé nogal hoog gegrepen. De opzet, de "vondst", is zeer boeiend, maar de uitwerking bevat onhandigheden en weinig terzake doende uitweidingen die maken dat men het boekje, hoe beklemmend en luguber het hier en daar ook is, toch ietwat teleurgesteld uit handen legt.

Dat Rex' dood zó gruwelijk zal blijken is wel voor iedere lezer een schok. "Het Gouden Ei" zit echter te onbeholpen in elkaar om echt geslaagd te heten. Lezenswaard is het zeker .

Fragment 4: Jan Braet, *Knack*, 07-11-1984

Daarom begaat de criticus eigenlijk een doodzonde als hij het geheim van dat Gouden Ei openbreekt. Maar het moet dan maar, dat is netjes: de bespreking beperken tot enkele stilistische aspekten zou immers niet in een warme aanbeveling voor het boek resulteren,

Fragment 5: Auteur onbekend, *Het Parool*, 22-09-1993

De Diepzeeprijs 1993 is toegekend aan Tim Krabbe voor zijn roman Het gouden ei. Het boek heeft de afgelopen vier jaar de grootste sprong gemaakt in de Top 100 van meest gelezen boeken

voor de eindexamenlijst van havo- en vwo-scholieren, zo blijkt uit een enquête van het literaire tijdschrift voor scholieren, Diepzee magazine.
(…)
Eerdere prijswinnaars van de Diepzeeprijs waren Harry Mulisch voor De aanslag en J. Bernlef met Hersenschimmen. In de nu gepubliceerde Top 100 staan deze boeken op de eerste en tweede plaats. Krabbe's boek staat op nummer 3; vier jaar geleden stond Het gouden ei nog op de zestiende plaats. Op de vierde en vijfde plaats staan respectievelijk De donkere kamer van Damocles van W. F. Hermans en Het bittere kruid van Marga Minco.
De prijs, waaraan een bedrag van vijfduizend gulden is verbonden, wordt op 13 oktober aan Krabbe uitgereikt in het Slauerhoff College in Leeuwarden.

Fragment 6: Johan Diepstraten, *De Stem*, 23-06-1995
Het zit hem [Krabbe] ook niet mee: na het verschijnen van Het gouden ei (1982) kreeg Krabbe geen aanvullend honorarium van het Fonds voor de Letteren omdat het maar om 'een thrillertje' ging. De Diepzeeprijs van middelbare scholieren voor Het gouden ei was weliswaar een eer, maar de eerste literaire prijs moest hij nog krijgen.

Opdracht:

e) Wat kun je aan de hand van deze fragmenten zeggen over de positie en het succes van Tim Krabbé in de literaire wereld?

Les 3

<u>Opdracht 6: *Het gouden ei* in de media</u>
In deze afsluitende les lees je (stukken uit) artikelen over *Het gouden ei*. Je leest eerst de teksten en maakt daarna de opdrachten. Let op: deze opdracht maak je individueel.

Vragen bij tekst 1 (Dera, 24-06, de Volkskrant)

a. **Waarvan 'moet werk gemaakt worden' in het literatuuronderwijs? Met andere woorden: waarvoor moet er meer aandacht komen?**
b. **Waarom vindt Dera dit zo interessant voor een tekst als *Het gouden ei*?**

Vragen bij tekst 2 (Pam, 29-06-2021, de Volkskrant)

c. **Wat is volgens Pam de meerwaarde van literatuur?**
d. **Welke bezwaren heeft Pam tegen de opvattingen van Van Dijk, Klaver en Dera?**

Onderstaande citaten zijn afkomstig uit het artikel van Pam:

1. Elke tijd heeft zijn eigen woorden'
2. 'Het zou erg leeg in de literatuur worden als wij al die boeken met een ethisch oog te lijf gaan.'

e. **Geef voor ieder citaat aan of én waarom je het hiermee eens of oneens bent**

<u>Opdracht 7: afsluiting</u>

In deze les heb je verschillende artikelen (met verschillende meningen) gelezen over hoe er gekeken kan worden naar *Het gouden ei*. Nu is het tijd voor jullie eigen mening.
Schrijf eerst individueel op:

a. **Vind je het kijken naar stereotypen over de vrouw en Aziatische personages in een roman relevant? Waarom wel/niet? Besteed in je antwoord aandacht aan de fragmenten uit de verschillende romans die je in deze lessenserie hebt gelezen.**
b. **Maakt het – voor je antwoord bij a) - uit dat het boek in de jaren tachtig is verschenen? Zou je anders naar een boek uit bijvoorbeeld de jaren zestig of uit bijvoorbeeld 2016 kijken? En waarom dan?**
c. **Vind je, zoals Max Pam, dat elke tijd 'zijn eigen woorden' heeft en dat we boeken niet 'met een ethisch oog' moeten bekijken of vind je juist, zoals Jeroen Dera, dat deze fragmenten interessant zijn om over te praten en om te verbinden aan de samenleving waarin we nu leven?**
d. **Waarom kies je voor Dera of voor Pam? Noteer je argumenten.**

Overleg nu met je groepje over deze twee vragen. Het doel is om tot een gezamenlijke groepsmening te komen.

e. **Welke gezamenlijke mening is dit geworden? Sluiten jullie je aan bij Dera of bij Pam? Of bij allebei?**
f. **Welke argumenten hebben hiervoor de doorslag gegeven?**
g. **Hoe verklaar je de verschuiving in hoe er naar de roman gekeken wordt in 2021 (Dera) ten opzichte van de jaren tachtig (de recensies)?**

Bijlage 3: Het analysemodel voor de video-opnames

Categorie 1: Taak

- Lezen van de taak
- Herlezen van de taak
- Monitoren van de taak
- Evalueren van de taak

Categorie 2: Tekst (literair en/of niet-literair)

- Lezen van de tekst
- Herlezen van de tekst
- Monitoren van het leesproces
- Evalueren van de tekst

Categorie 3: Synchroon redeneren

- Mening van de schrijver benoemen
- Stellen van cultuur- of literatuurhistorische vragen
- Tekst verbinden aan cultuur- of literatuurhistorische context
- Conclusies trekken over tekst en cultuur- of literatuurhistorische context

Categorie 4: Diachroon redeneren

- Vergelijken van teksten en concepten
- Vergelijken van cultuur- of literatuurhistorische periodes

- Conclusies trekken over relatie tussen de tekst en het heden (actualiseren)

Categorie 5: Schrijven

- Formuleren van uitwerkingen
- Opschrijven van uitwerkingen
- Reviseren van uitwerkingen
- Evalueren van uitwerkingen

Categorie 6: Spreken (zowel in overleg over opdrachten als in expliciete spreekopdrachten)

- Een argumentatie opzetten over een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag
- Een argumentatie opzetten over de verschillende perspectieven waarmee historische teksten bestudeerd kunnen worden
- Een argumentatie opzetten over wat literatuurgeschiedenis is en hoe zij tot stand komt.
- Een argumentatie opzetten over je eigen verhouding als lezer ten opzichte van de literatuurgeschiedenis

Categorie 7: Literatuurtheoretische concepten

- Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen benoemen en conceptualiseren.
- Literatuurtheoretische concepten kunnen beschrijven en conceptualiseren.
- Het kunnen inzetten van concepten in analyse en interpretatie van literaire teksten.

Categorie 8: Algemeen

- Belangrijke activiteiten die relevant zijn voor de taak
- Irrelevante activiteiten voor de taak

Bijlage 4: Woordwolk lessenserie *De aanslag*



Bijlage 5: Transcript *De aanslag*, opdracht 3 en 4, groep 1

L: oke, wat gaan we doen

T: ik denk dat het handig is om te starten met lezen

L: ja maar dat hebben we toch al gedaan

T: fragment 6 en 7

J: je moet opdracht 2 lezen

L: Ja, oké, wacht, waar is m'n pen?

T: J, lees maar voor, voor de camera

(onverstaanbaar gemompel)

T: bladzijde 7

L: opdracht 2 (..) De aanslag (..) en Montyn

L: dit is zo dom

J: waarom moet je nu lachen?

T: omdat er iets mis met ? is

(L. tikt met vingers op tafelblad)

T: L., nee

J: Wat is gebrandschat, ahum, gebrandschat?

L: waar ben je überhaupt?

J: bij fragment 6, tweede regel

T: ik heb geen flauw idee

L: ik ook niet

T: googel

J: (zegt in telefoon) ‘’wat is gebrandschat?’’

T: abububu

J: hij kent het niet

L: zoek gewoon op

J: het is een bedrag dat een dorp of streek aan doortrekkende troepen moest betalen om te voorkomen dat deze het dorp of de streek plunderden en in brand staken.

L: ik ben nu pas bij fragment 6

T: wat, hoe sloom lees jij?

L: sloom

T: ik ben nu al bij 7

(…)

L: wat was ook alweer gebrandschat nou?

J: uhm, dat de stad iets moet betalen, zodat ze niet in de brand gestoken werden

L: oké

(…)

T: moeten we niet overleggen over de vragen?

T: of zal ik alvast wat opschrijven?

J: ja

L: ik ben nog aan het lezen

T: gelukkig hebben we geen haast, het ziet er alleen maar gênant uit op camera

J: wat heb je daar? Hij moest bij de Duitse

T: dat hij zich een verrader voelt

J: ja

T: ja

T: ja, L., eens?

L: ja, ja

L: ik heb de vraag nog niet eens gelezen

J: oh, ik moet wel netjes schrijven

T: waarom zou het moeten?

J (lacht) ja (onverstaanbaar)

L: (zuchtend) oké

T: in fragment 6 en 7 gaat het over de Duitsers en over Jan die in dienst [iets valt om], behekst

(gelach van alle 3)

(…)

L: oké

T: oké, bij b, nou volgens mij is het niet echt dat het als heel erg als fout gezien maar dat het gewoon boerenjongens zijn

J: ja

T: en dat het gewoon dezelfde jongens zijn als hier, maar dan toevallig aan de andere kant staan

J: ja

T: en dat ze niet heel erg veel verkeerd doen. Toch?

J: ja, wat moeten we dan opschrijven

L: ja, dat ze niet per se fout, omdat ze moeten, ze moeten

[J. kijkt naar T.]

T: niet spieken

(…)

T: opdracht 3 hoeft niet eens

J: nee?

T: ik weet het niet

L: volgens mij moesten we alles doen, toch, tot en met vier?

J: tot b en wat zei die?

L: hij zei toch gewoon 2, 3 tot 4, zei die toch, want ik was ook nog aan het twijfelen

J: nee, 2 en 4, ik weet niet meer

T: J., ga maar vragen

(L pakt telefoon)

T: L., heb je door wat je doet?

L: ja

T; je weet dat dit teruggekeken wordt

L: umum [stopt telefoon weg]

(T en L lachen)

J: 3 en 4 moeten

L: oh, dan heb ik het dus toch goed gezien

T: oke, dan gaat L. nu echt alles voorlezen

L: nee, we gaan per fragment

(..)

L: oké, opdracht 4, De aanslag en Doortocht

J: 4?!, 3!

L: oja

(lachen)

L: opdracht, opdracht 3, De aanslag in de jaren tachtig

L: Toen *De aanslag* in 1982 verscheen, kreeg het veel aandacht en recenten

J: recensenten

T: recensenten

L: in verschillende kranten en tijdschriften. Ook werd het boek verfilmd in 1986. Lees indi.. individueel de volgende fragmenten uit recensies die zijn verschenen naar aanleiding van het verschijnen van de roman en de verfilming. Opdracht a) maak je indivi individueel, bij b) en c) overleg je met je groepje.

T: het zijn allemaal lastige woorden

J: we gaan allemaal samen doen

L: ja dat moeten we toch gaan doen. Oké, lees jij nu maar T.

T: ja, ik ben aan het lezen inderdaad

L: ja, hardop voorlezen

T: Het stelt vragen over het probleem van de schuld die nog altijd het stellen waard, die nog altijd het stellen waard zijn

L: lastig

T: Moet alles op rekening van het toeval geschreven worden of op rekening van hen die het toeval een handje helpen, of draagt ieder een schuld met zich mee?

L: Oké, J. nu ben jij?

T: waar slaat dit op?

J: In drie verschillende verhalen over de oorlog, *De Aanslag* van Harry Mulisch, *De Val* van Marga Minco en *Sophie's Choice* (Nederlandse vertaling *Sophie's keuze*) van de Amerikaanse schrijver Wiliam Styron (waarvan de gelijknamige film nog steeds in de bioscopen draait) trof me de gelijke worteling met het schuldgevoel. Zo'n 35 jaar na de Tweede Wereldoorlog trachten de schrijvers door de nauwkeurige reconstructie van een voorval die het leven van de hoofdpersoon verder tekende, alsnog vat te krijgen op de gebeurtenissen die zich toen afspeelden. Het schuldgevoel en het toeval, de speling van het lot, vormen daarin de belangrijkste elementen.

L: Oké, In de week van de première van Fons Rademakers' film *De Aanslag* zegt de schrijver Theun de Vries, naar een van wiens boeken de verzetsfilm *Het meisje met het rode haar* werd gemaakt: We hebben een generatie gehad, die zich van het onderwerp afzette. Als gevolg van deze verdringing en de onwil er over te praten, groeide het verlangen bij de jongste generatie te weten hoe het eigenlijk allemaal zat.

De schrijfster Marga Minco, wier *Bittere kruid* werd verfilmd, zegt in dit verband "De feiten schijnen nú pas goed door te dringen. Een lange periode na de droeve jaren "40-"50 wilde men van niets weten. Een boek over de oorlog was zeldzaam. Men hield zich over die jaren in.’’

T: da’s een hele mooie voorleesstem

J: Teuuun

L: ja, Teuuun

T: oké, bij a is het antwoord schuld

L: ja, dat denk ik ook

J: ja, ik ook

J:wat was het?
L: schuld

T: de schuld en schuldgevoel

[ze schrijven alle 3 in stilte het op]

L: hoe komt het probleem naar voren in De aanslag? Kijk naar 1c

J: 1c

T: nou, daar is het toch gewoon dat iemand anders dat iedereen vindt dat iemand anders de schuld heeft ja

[D komt binnen]

D: jullie zijn bij 3 al hè?

T: ja

D: yes

[D loopt weg]

T: maar het komt ook gewoon dat het een complexe situatie is, want moetje nou individuele mensen daarvoor veroordelen? Wie moet je beschermen?

J: uhm

T: maar er is ook en nou

J: ik snap het niet

L: nou dit gaat over uhm

T: iedereen geeft iemand anders de schuld

L: over subjectief

T: ja de schuld was in het boek subjectief

L: umum

T: want iedereen geeft iemand anders de schuld omdat het een complexe situatie is en interpretatie helpt heel erg i wat je denkt van wie er schuldig is

L: ja

L: en dus?

T: ja, dat is het antwoord bij b

T: nou, waarom waren boeken over de Tweede Wereldoorlog in de jaren kort na de oorlog ‘zeldzaam’ en was er in de jaren tachtig meer belangstelling (..) nou, het was kort daarna een heel gevoelig onderwerp en later daarna kwam er meer interesse naar hoe het precies is gegaan

L: ja door iedereen gewoon te vragen

J: eerst was er een?

T; eerst was er een taboe eigenlijk

J: ja

(…)

J: zo, dan zijn we al bij opgave 4

T: wij zijn heel goed

J: ik dacht dat we het boek moesten gaan lezen

L: nee blijkbaar niet

T: ik ga lezen

L: ga je voorlezen?

T: nee, we gaan zelf lezen

(…)

J: er staat zoo heeft Seyss-Inquart, zoo heeft

(..)

L: oké

(..)

T: gaat over het verzet toch?

J: ja, volgens mij wel

(..)

J: ja, maar er staat: wij zullen de joden raken waar wij hen aantreffen en wie met hen meegaat heeft de gevolgen te dragen.

T: ja maar da's alleen de eerste zin, omdat dat een citaat is

J: en dat is

L: ja het staat tussen haakjes hè

T: nee maar de rest van de tekst gaat over

L: over de oorlog

T: gaat vanuit Berend

(…)

T: twee groepen tegenstanders, de NSB'ers en de Duitsers?

L: ja

[ze schrijven alle 3 het op]

T: met ch hè

(..)

T: is een grapje

L: is er nog meer tekst

T: ja, heb je de introductie gelezen?

L: ja ik heb de introductie gelezen, maar ja daarom

(…)

J: waarom staat er goed? En dan spaties tussen letters

T: ja dat vroeg ik me ook af

L: waar?

J: (wijzend) daaar!

L: oja, dat wist ik ook niet waarom dat was

(…)

L: oke, c

J: wat is wars? Sentimenta, wat is wars?

L: war?

J: wars, w-a-r-s

T: geen idee, oké, c

L: ja

T: is dat, wordt daarmee bedoeld, uhm, volgzaam, dacht ik

J: ja

L: ooh (..) goed en fout

(…)

L: Voeten?

T: Ja, Voeten, dat is de schrijver van deze stukken

L: oh, oke

(…)

L: 1c was subjectief

T: volgens Mulisch was er toch geen echt goed en fout en volgens dit is er wel een vorm van goed

J: ja

L: ja

T: denk ik

[leerlingen schrijven op]

J: dus Mulisch geen goed of fout

L: mm

T: Mulisch had niet echt van één goed of fout, want iedereen had zijn eigen perspectief van de feiten

J: ja

T: en e?

L: een verklaring kunnen bieden

T: misschien dat er toen veel subjectiever werd gedacht, ik bedoel dat je toen heel erg je mening ging verkondigen als feit vanwege je haat

L: hoe bedoel je, bij deze? Of bij de eerste tekst?

T: wat staat er nou? [verongelijkt], bij de vraag van e

J: er staat

T: maar is het niet dat er toen veel sterker werd gedacht van deze persoon was fout, deze was goed, omdat het nog zo vers in het geheugen zat

L: ja, opzich, want ja

T: en tegen de ene persoon heb je dan gewoon een vreselijke haat

L: en dan wil je niet proberen te denken dat hij

T: dat ie misschien toch iets goed had

J: ah ja, ja

L: en later denk je, ah ja laat ik maar kijken

J: hoe schrijf je dat?

T; slecht

L: in 1947 waren mensen nog konden mensen nog ze niet echt, ik weet niet'

(..)

L: konden mensen niet echt van hun boosheid af, omdat het nog net gebeurd was

T: nou dat hebben we toch overlegd

L: dat ging toch heel snel

(…)

T: oké, nu kan de camera toch uit?

T, J en L: Daag, doeii

Bijlage 6: Transcript *De aanslag* opdracht 3 en 4, groep 2

N: Toen De aanslag in 1982 verscheen, kreeg het veel aandacht van

E: we moeten eerst de vraag lezen

B: we moeten eerst even, even rust (…) maar opdracht 4 is toch heel groot

N: nee, we moeten eerst effe opdracht 3 doen

N: de aanslag in de jaren tachtig

E; ja maar deze heeft alleen maar a en b

B: oh hij gaat hier verder

N: opdracht 4 heeft a, b, c, d, e

E: we moeten eventjes bezig gaan

N: we moeten eventjes opdracht 3 doen. Toen *De aanslag* in 1982 verscheen, kreeg het veel aandacht van recensenten in verschillende kranten en tijdschriften. Ook werd het boek verfilmd in 1986. Lees individueel de volgende fragmenten uit recensies die zijn verschenen naar aanleiding van het verschijnen van de roman en de verfilming. Opdracht a) maak je individueel, bij b) en c) overleg je met je groepje. Oké dan doen we dat

B: waar staat dat?

E: we moeten eventjes de fragmenten 8 en 9 lezen en dan de vragen beantwoorden

B: dus we moeten a individueel

N: a en b

E: helemaal niet

N: a maak je, a alleen

B: b en c overleg je met je groepje

N: ja

B: ja

E: alles overleggen?

N: nee

B: wij zijn eeeen [wijst naar E en zichzelf]

N: jullie zijn één persoon, prima

E; gisteren moesten we individu.. maar toen hebben we ook alles samen gedaan

(gelach)

E: hij moet hier zoveel uitknippen, het spijt ons

B: wat erg, N. had echt gehoopt dat T. naar het groepje was gegaan

N: ik had hem de bloopers moeten laten zien, maar ja

E: ik wil dit filmpje eigenlijk ook krijgen

N: oké heel fijn

B: ja maar wat moeten we er dan mee? Dat staat op onze telefoon en dan doen we er nooit meer iets mee

N: nou, ga door, door, aan het werk

B:ik snap niet waarom hij dit moet doen voor zijn studie

E; kunt u dit ons uitleggen

B: nee, ik snap het niet, hoezo, hoezo, hoezo, hoezo moet u zien hoe wij denken

E: ik zeg niet alles wat ik denk

N: kom op, als ik straks langer moet zitten omdat jullie treuzelen

B: dat was een nerveus lachje

N: ik ben ook heel nerveus

B: ik kan het niet

E: als er een camera op je staat

B: ik word nerveus

E: het was niet slim om ons neer te zetten

B: het was eigen schuld

E: jouw schuld'

B: ja dat doen wij wel

(…)

E : a hebben we klaar

B: heb jij A al klaar, wat heb jij bij a?

N: ja dat mag ik niet zeggen

E: jawel, want nu moeten we b gaan doen

N: denken jullie nog even na over a, dan denk ik alvast na over b

E: het is toch van ja toen was het van schuld en ja dat was ook al in de Tweede Wereldoorlog

B: wie is de schuldige?

N: ja, precies (..) nou, hoppata

E: ja dat heb ik al opgeschreven

N: ik zie nog niks staan

E: ik heb het wel in mn hoofd

N: dan schrijf je op wat je in je hoofd hebt

E: ja maar da's lastig, mijn woorden onder zinnen brengen

N: doen we b effe, hoe komt dit probleem naar voren

B: nee we moeten eerst nog a, want anders gaan a en b door elkaar (…) schuld!

E: ja wie echt schuld heeft

B: ja, gewoon afvragen wie er schuld heeft, goed of fout. Kies een kant, maar is jouw kant de goede of de foute kant. Diep, joh

(…)

E: oh, mn handschrift is slecht hiervan, maakt niet uit

(…)

B: oké, ik heb afvragen wie er nou schuld heeft: is jouw kant goed of fout

N: ik heb al iets bij b

E: dit moeten we overleggen

N: ja ik heb al over b

E: maar we hebben nog helemaal niet overlegd

N: maar we overleggen het dus nu

E: oooh

N: ik heb dat er steeds wordt gevraagd wie de schuldige is voor de dood van Antons ouders

B: oja, dit gaat weer over De aanslag. Nou eigenlijk vind ik

E: 1c is subjectief

B: eigenlijk vind ik

E: ik vind het ook subjectief

N: bij c is er gevraagd wie er schuldige is voor de dood van Antons

E: nee dat is niet 1c. 1c is: maak deze opdracht samen met je groepsgenoten. Is schuld in deze roman iets objectiefs of subjectiefs? Leg dit uit aan de hand van de antwoorden die je hebt gegeven bij de vragen a) en b). Dus dan moet je zeggen: objectief of subjectief

N: het probleem is, het probleem is wie de schuldige was. Maar het probleem wordt niet opgelost, net zoals nu

B: nee, maar daar komt toch elke keer, het is toch elke keer een andere schuldig. Iedereen verandert elke keer de mening over wie er nou schuldig is

E: de vraag is: wie is er nou schuldig en dat is ook de vraag hier

N: omdat iedereen van mening verandert

B: sorry maar nu loopt alles door elkaar

E: de vraag was: wie is er nou echt schuldig. Toen waren ze subjectief

(leerlingen schrijven antwoord op)

E: oke, 3c

N: ja, ik denk

E: rustig, even vraag lezen

N: c

E: Waarom waren boeken over de Tweede Wereldoorlog in de jaren kort na de oorlog 'zeldzaam' en was er in de jaren tachtig meer belangstelling?

B: omdat toen moest dat allemaal nog verwerkt worden

N: omdat het nog verwerkt moest worden

B: ja, hallo, want toen hadden ze nog allemaal van die wagons vernietigd en nu moet iedereen het herinneren

N: omdat het nog verwerkt moest worden door die generatie

E: omdat het toen nog verwerkt moest worden

B: iedereen kijkt zo blij op die poster [er hangt een poster buiten beeld]

N: leuk toch

(…)

N: maar door, Nederlands

E: dit kunt u er weer allemaal uitknippen (…) als ik op vakantie ga, ga ik naar Nederland, ik was één keer naar Luxemburg geweest

N: oh, wat zielig voor jou (..) nou, DOOR

B: ik wil echt graag naar Italië, zo'n eiland lekker ijsjes eten

E: daar komt . vandaan

N: Oké, Kwint komt binnen, aan het werk jongens

[D komt binnen]

N: in opdracht 3 heb je de aanslag vergeleken met een ander werk

D: zijn jullie pas bij opdracht 3 jongens?

N: nee, opdracht 4

D: opdracht 4, oh oke, nee da's goed. Opdracht 4, dat is een mooie opdracht, a, b, c, d, e, en dan moeten jullie boeken met elkaar vergelijken

N: ja, dat gebeurde ook al een beetje in opdracht 3

(..)

N: In deze opdracht lees je fragmenten uit het oorlogsdagboek *Doortocht* van Bert Voeten, dat uitkwam in 1947

D: en mochten jullie het niet helemaal lukken in twintig minuten, probeer dan toch even de opdracht af te maken, desnoods dan drie minuten meer, dat zou ik heel fijn vinden

B: ik moet c nog opschrijven! Ik raak helemaal gestrest door jullie (…) omdat het toen nog verwerkt moest worden, dat zei ik!

(…)

N: oké, we moeten eerst zelf effe de fragmenten lezen
E: ja alleen 11

N: en 12 en 13

E: nee

N; jawel, welke twee groepen tegenstanders komen uit deze drie fragmenten naar voren?

E: nee, we moeten eerst a nog doen

N: ja maar dat, oké, dat klopt, lezen we eerst even a

(….)

B: zou opdracht 4 hier op passen [wijst naar blaadje]

N: dan doe je het toch op de achterkant

B: ja

N: oké, goed

E: nou, de eerste zin is: wij zullen de joden raken

N: ja, dat is dus de eerste wij

E: gaat toch gewoon over ze allemaal samen

N: eerste wij de Duitsers, tweede, tweede?

B: oh sorry

E: is wij moeten dit omdraaien

N: ja en met die tweede wij bedoelen ze dus het verzet

E: en ons, als in: 'ons verzet moet groeien met de dag', wat bedoelen ze daar dan mee? Je moet ook zeggen wat ze met ons bedoelen

N: ja

E: dat gaat toch gewoon over het geheel, we moeten het toch niet apart gaan zeggen

N: nee, dat klopt, dus een verschillend wij

E: we kunnen vragen of het verschillend wij is

N: de neutrale, de neutrale meerderheid, de neutrale Nederlanders

E: de neutrale Nederlanders

N: dus mensen die geen kant kozen in de oorlog

B: je koos toch ik weet niet hoor maar die kanten zijn hartstikke verschillend, je kan toch niet zeggen: die joden moeten wel of niet weg. Dat is niet waarover je gaat twijfelen

N: we schrijven dit gewoon op

[B en E kijken in de camera]

B: ik wou iets gaan zeggen maar dat ga ik niet zeggen

N: oké we moeten even de andere fragmenten horen, de andere twee fragmenten lezen

B: oh, die trein van N.

E: hahah

B: haha, het gaat om het moment, morgen is het niet meer grappig, over tien minuten is het iet meer grappig

B: weet je nog bij de gym dat J. op de kast ging zitten en dat ze gewoon een bal in haar gezicht kreeg

N: nee

B: hij ging helemaal [wijst naar gezicht]

N: jongens, doorgaan

B: wij moeten doorgaan!

(…)

B: wie wordt er bedoeld met ons of wij? De neutrale Nederlander

N: Welke twee groepen tegenstanders komen uit deze drie fragmenten naar voren?

E: gewoon toch, de Duitsers en de andere..

N: de Duitser, de Pro-Duitsers

B: zag ik T. nu al op de fiets zitten

N: boeie, die waren al klaar

N: de Pro-Duitsers en..

B: Pro-Duitsers?

N: mensen die voor de Duitsers zijn

B: ja, ik dacht als in je bent een pro in Duitser

N: en de verzetsmensen

(leerlingen schrijven op)

E: ja, c

N: 14, 15 en 16 moeten we lezen

E: wat ziet ie als goed gedrag?

(…)

E: ik zie hier een keer goe, goe, goed staan, maar die goed staat daar heel raar

N: ja dat weet ik maar dat is misschien ook dat het een bepaalde betekenis heeft

E: maar er komt meerdere keren het woord goed voor, ik zie maar één keer

N: ja maar in fragment 14, 15 en 16, dus in totaal

E: ja maar ik zie daar ook niet het zo staan op die manier

B: oh, nee

N: goed

E: ja maar dat is niet op die manier

N: nee, niet op die manier

E: nee niet op die manier

N: dus het is anders

B: niet? Zou je denken?

E: ja maar ik vraag me af waarom het daar op die manier is geschreven

(lachen)

E: het lijkt wel alsof we drugs hebben gebruikt

B: ja het lijkt wel alsof we drugs hebben gebruikt [kijkt in camera], dat hebben we niet

(…)

B: zijn goedheid, en hier staat goed en waar staat goed, oh hier staat goed

N: in de derde staat niet goed

B: nee daar staat alleen maar ik bal mijn vuisten

E: bal mijn vuisten in de zakken van

N: goed gedrag, niet mensen, niet mensen pijn doen

B: ja dat is dan waar goed voor staat

N: precies, niet mensen pijn doen

B: ja maar goed voor de Duitsers is al die mensen afvoeren

N: pijn doen, dan wel vermoorden

B: ja maar voor de Duitsers is er een andere goed. Voor ons precies het tegenovergestelde

N: ja maar in deze fragmenten

E: luister even

N: gaat het over de blik van de Nederlander

E; zij werden beschuldigd van de aanslagen op Seyss-Inquart, en andere hoge verraders. Zij hebben hun werk goed gedaan Ja zij hebben de verraders vermoord

N: ja

E: ja dus ze hebben wel mensen vermoord

B: hey, verraders, da's toch ook een

E: programma

B: ja

E: maar dus mensen die de uhm die de vijand vermoorden is goed in deze zin

B: de slechteriken

N: oke

B: de slechteriken neerknallen

E: ja, laten we dat opschrijven, de slechteriken neerknallen

B: haha

N: de slechterik weghalen

E: slechteriken neerknallen

N: de slechteriken weghalen

N: d, vergelijk de visie met die van Bert Voeten. Voeten vindt (…) dat er

[D komt binnen]

B: bijna klaar

D: ja, gelukt

B: ja, we zijn bij d

N: dat er maar één goed is

B: ik heb de vraag nog niet gelezen

[D verlaat lokaal]

E: wat vindt Voeten en wat vindt Mulisch

B: ik moet echt een beter handschrift ontwikkelen

E: dit moeten we samen doen. Voeten vindt, wat vindt Voeten?

N: Voeten is de schrijver van deze paar fragmenten

E: Voeten vindt dat de vijand

N: Ja, Voeten vindt dat er een maar één goed is, er is maar één goed en dat is de Duitsers weg. Die Mulisch denkt daar heel anders over

E: hoe dan?

N: ja die denkt erover, voor hem is er niet echt een goed of fout

B: ja

N: er zijn heel veel foute dingen gedaan

B: wat gebeurd is is gebeurd

N: wat gebeurd is is gebeurd

E: Voeten vindt dat er maar één goed is en voor Mulisch is er niet een goed of fout

N: *Doortocht* verscheen in 1947, *De aanslag* in 1982.

(…)

N: Mulisch heeft hem als laatste geschreven. Dat is waarin er alleen maar, dat is waarin de Duitsers dan wel goed dan wel slecht worden gevonden. Omdat Mulisch het boek later heeft geschreven

E: heeft hij meer informatie

N: heeft hij meer informatie en een mindere Duitserhaat

B: oja

E: want Voeten die zat nog

N: die zat nog midden in de oorlog

E: Voeten zat nog met zijn hoofd

B: hoofd en voeten

N: Voeten heeft de oorlog meegemaakt

E: ja waarschijnlijk dinges ook wel

N: actief

E: mulisch

N: recent, hij heeft de oorlog recent meegemaakt

E: Voeten zat nog met zijn hoofd midden in de oorlog

N: nee

E: jawel, midden in de oorlog, terwijl Mulisch dat niet meer had en meer informatie had verkregen

N: omdat hij te weinig

B: over de oorlog

E: N. rustig, ik krijg gekke stress door jou

N: we zijn klaar toch

E: even rustig

(D komt binnen)

N: we zijn klaar

Bijlage 7: Woordwolk lessenserie *Het gouden ei*



Bijlage 8: Transcript *Het gouden ei*, opdracht 5, groep 1

L: hallo mensen, vandaag gaan we 5 doen
J: gaan we voorlezen
L: ja
T: ja, J.
J: Toen Het gouden ei in 1984 verscheen, besteedden enkele recen recensenten aandacht aan het boek. Lees de volgende twee fragmenten uit recensies en beantwoord daarna vraag 5a tot en met 5d. Fragment 1: Hans Warren, PZC, 09-06- negentienvierentachtig
T: de meeste mensen, zeggen negen juni, negentienvierentachtig.
J: Rex denkt nu vertederd aan haar. Aan gemene streken die hij met haar heeft uitgehaald, aan plagerijen waarbij hij haar een beetje beloog of bedroog. En aan Saskia's nachtmerrie als kind, die ze hem verteld had: "dat ze opgesloten zat in een gouden ei dat door het heelal vloog. Alles was zwart, er waren niet eens sterren, ze zou er altijd in moeten zitten, en ze kon niet doodgaan. Er was maar één hoop.
[L. lacht]
J: wat lach je
L: ga door
J: Hij besloot haar niet meer zo te plagen. Saskia blijft wonderlijk lang weg. Met precisie tekent Krabbé de reacties van Rex. Eerst denkt hij: Ze zal zich wat staan op te tutten om mooi te zijn als ze chauffeert en ze rekt het omdat ze er tegenop ziet. Maar na een kwartiertje raakt hij wat gealarmeerd. Hij gaat eens poolshoogte nemen in het servicegebouw, de winkel daar (..) in het servicegebouw, de winkel daar, kijkt zelfs vluchtig in het damestoilet: geen Saskia voor de spiegel. Terug naar de auto. Na een half uur is Rex' paniek compleet. L.
L: oh oké
T: nee, het is nog steeds hetzelfde fragment, jij gaat gewoon het hele fragment lezen
L: ja
J: oh, oké. Rex doet alles wat je in zo'n geval doet. Hij klampt mensen aan, sommigen hebben haar gezien, dingen kloppen, andere niet. De politie wil er pas werk van maken als ze de volgende morgen nog niet terecht is. De avond valt, en Rex overweegt nuchter: "Ze was in een auto gesleurd of gelokt en ontvoerd. Ze zag er sexy uit, maar niet rijk. Misschien had de dader zelfs gezien dat ze bij Rex' oude auto hoorde, het moest dus om verkrachting begonnen zijn. Dan werd ze nu verkracht. En daarna? Ze kon vermoord worden. Dan werd haar lijk vroeger of later gevonden. Maar ze zou niet zo stom zijn zich

[telefoon L gaat af]

T: L.

J: wat was dat

te verzetten. De kans was groot dat ze ergens op een afgelegen plek werd achtergelaten, dan zou ze na verloop van tijd het hotel weten te bereiken. Al met al met al was dat het meest waarschijnlijk. Het was niet eens gezegd dat de vakantie reddeloos was

T: en nu mag L.

L: oh oke uhm. Fragment 2 Hans Vervoort, *NRC Handelsblad*, 06

T: nee, nu zeg je het even goed

L: oke

T: nee, nu zeg je het even goed

J: 07-1984

L: oké, Tim Krabbé

T: nee, ik wil dat je uhm

L: zes, shit, ik ben vergeten man

T: juli

L: zes juli negentienvierentachtig

T: goed zo

L: Tim, Tim Krabbé heef heeft met het gouden ei een juweeltje aan dit korte lijstje toegevoegd. De hoofdpersoon is Rex Hofman, die met zijn vriendin Saskia op de weg is naar een vakantiehuisje in Frankrijk. Als ze bij een pompstation pauzeren gaat Saskia naar het toilet, om niet meer terug te keren, in het niets verdween. Ze is in het niets verdwenen. Wat is er gebeurd? Zal ze ooit terugkeren? Rex' uhm leven wordt daarna beheerst door dit raadsel. Het ob..obsedeert hem zo dat hij, gesteld voor de keus tussen haar leven en een verklaring van haar verdwijning, voor het laatste zou kiezen. En uiteindelijk stelt hij dan ook zijn eigen leven in de waag..waagschaal om achter de waarheid te komen. Verder kan ik niet gaan met het navertellen van de inhoud van Het Gouden Ei, want het weggeven van de clou

T: clou?

L: ja

J: HAHAHA

J: de clou [kloee]

L; ja, weet ik

T: waarom zeg je het dan?

L: omdat het grappig is

T: het is niet grappig

L: zou veel teniet doen van de spanning die Krabbé in het verhaal opbouwt. Clou

T: Welke eigenschappen worden in de fragmenten 1 en 2 toegekend aan Rex?

J: nieuwsgierig

L: uhmmm

T: en ook wel toch enigszins kalm want hij

L: ja, ja hij zit

J: hij komt liever achter het geheim dan dat zij leeft nog

(…) leerlingen schrijven op

L: kalm, b, komt dat overeen met het beeld uit opdracht 1. Kijk vorige les. Uhm, nee, toen was ie veel meer bezig andere shit

J: uh wat

L: toen was ie raar

J: de vorige gingen toch niet uhm gingen toch niet over dat boek over Rex

T: opdracht 1

L: opdracht 1

T: opdracht 1, maar dat ging vooral over vrouwen

L: ja da's opdracht 1, da's niet de pedo-opdracht

(…)

J: ik snap het niet

L: nee, het is opdracht 1, niet die opdracht, maar die (slaat op tafel)

T: ik schrijf gewoon op ja

L: hahaha

J: ja maar je moet wel uitleggen

T: oja in hoeverre is er in de recensies aandacht over hoe Rex naar vrouwen kijkt

(..)

T: weinig toch

L: ja er wordt

T: Het gouden ei is een beetje van

J: nee weinig

L: oke

J: wat schrijf je op T.

T: nee, weinig

L: een belachelijke persoon

T: EEN BELANGRIJKE, leer lezen alsjeblieft
L: een belangrijke persoon die over die over de positie van een personage uit Azië of Afrika in literatuur heeft geschreven is Edward Said Said. In 1978 schreef hij het boek Orien
T: Orientalism
L: waarin hij zegt dat dat personages uit die werelddelen in de literatuur worden gezien als 'anders' en minderwaardig aan het westen. Ook zijn deze personages eerder eerder anonieme massa's dan indi individuelen. Is er in de recensies hierboven die zijn verschenen in de jaren tachtig al aandacht voor deze kijk op Het gouden ei?
T: nee, omdat er niks staat over hoe er wordt gekeken naar minderheden
L: ja nee
J: oke, d, zijn we dan klaar?
T: nee, er is ook nog een e volgens mij
J: ja
L: nu mag je weer lezen J. (..) J.lees
J: ja maar wat hadden we
T: nee, je moet nu lezen
J: ja maar wat hadden we
T: had je maar moeten opletten
L: NEE, D was NEE. D IS NEE
T: huh?
L: D was nee toch
T: ja maar je had toch nog wel iets van een toevoeging en niet één woord opschrijven
(door elkaar heen gepraat)
T: ja maar nu eerst lezen. J., lees
L: begin maar met de eerste drie fragmenten
J: uhm uhm (…) Het gouden ei was vrijwel meteen populair onder middelbare scholieren. In 1993 won Krabbé zelfs de Diepzeeprijs: een prijs van middelbare scholieren. Lees de onderstaande fragmenten en beantwoord daarna vraag e). Fragment 3 en 4 zijn passages uit recensies. Fragment 5 en 6 gaan over de uitreiking van de Diepzeeprijs.
[L. drukt op telefoon en er komt een geluid]
J: wat doe jij?
T: doe nu die telefoon weg
J: Fragment 3: Hans Warren, PZC, 09-06
T: nee, nu even goed

J: hahaha. Fragment 3

T: nee

J: Hans Warren, PZC, negen juni, 19

T: nee

J: negentienvierentachtig. Met "Het gouden ei" heeft Krabbé nogal hoog gegrepen. De opzet, de "vondst", is zeer boeiend, maar de uitwerking bevat onhandigheden en weinig terzake doende uitweidingen die maken dat men het boekje, hoe beklemmend en luguber het hier en daar ook is, toch ietwat teleurgesteld uit handen legt Dat Rex" dood zó gruwelijk zal blijken is wel voor iedere lezer een schok. "Het Gouden Ei" zit echter te onbeholpen in elkaar om echt geslaagd te heten. Levenswaard

T: Lezens

J: Lezenswaard is het zeker

L: fragment 4. Jan Brajet

J: Braet [Braat]

L: Bra-et

T: (onverstaanbaar), maar het is Braet [Braat]

L: Knack

J: hihaha

L: hahaha

J: haha

L: zeven november negentienvierentachtig

[T klapt]

L: Daarom begaat de circus

T: criticus

J: hahaha

(alle drie lachen)

J: waar zie jij circus staan?

L: ja ik lees gewoon

T: het is met een r en eindigt op cus, dus ja moet wel

L: Daarom begaat de criticus eigenlijk een doodzonde als hij het geheim van dat Gouden Ei openbreekt. Maar het moet dan maar, dat is netjes: de bespreking de bespreking beperken tot enkele stil.. stilistische

T: stilistische

L: aspecten zou immers niet in een warme aanbeveling voor het boek resulteren

T: hier staat aspecten met een k

J: waarom staat er een komma aan het einde

L: weet ik niet

T: waarom, omdat dit een fragment is uit een langere tekst en waarschijnlijk gaat de zin nog door

L: T.

T: of er is een typefout gemaakt, dat zou ook kunnen

L:T.

T: wat, ik ga niet lezen

L: oké, J. dan nog een keer

T: nee, ik doe wel. Fragment 5: Auteur onbekend, *Het Parool*, tweeëntwintig september negentiendrieënnegentig. De Diepzeeprijs 1993 is toegekend aan Tim Krabbe voor zijn roman Het gouden ei. Het boek heeft de afgelopen vier jaar de grootste sprong gemaakt in de Top 100 van meest gelezen boeken voor de eindexamenlijst van havo- en vwo-scholieren

[L. drukt weer een geluidje aan op zijn telefoon)

T: zo blijkt uit een enquête van het literaire tijdschrift voor scholieren, Diepzee magazine. Eerdere prijswinnaars van de Diepzeeprijs waren Harry Mulisch voor De aanslag en J. Bernlef

J: die heb ik gelezen

T: welke van de twee

J: de Aanslag

T: ik ook Hersenschimmen

L: ik ook

T: was wel een prima boek. In de nu gepubliceerde Top 100 staan deze boeken op de eerste en tweede plaats. Krabbe's boek staat op nummer 3; vier jaar geleden stond Het gouden ei nog op de zestiende plaats. Op de vierde en vijfde plaats staan respectievelijk De donkere kamer van Damokles van W. F. Hermans en Het bittere kruid van Marga Minco.

De prijs, waaraan een bedrag van vijfduizend gulden is verbonden, wordt op 13 oktober aan Krabbe uitgereikt in het Slauerhoff College in Leeuwarden.

J: Krabbé staat de hele tijd zonder e, zonder streepje op de e

T: dan pas jij het lekker aan, als je ’t een fout vindt. Nu ben jij weer

[L. drukt weer een geluidje aan op de telefoon]

T: L., doe nu die telefoon weg, of ik ga je gewoon, anders stop ik gewoon en dan ga jij alles doen

J: fragment 6. Johan Diepstraten, *De Stem*, drieëntwintig juni negentienvijfennegentig. Het zit hem [Krabbe] ook niet mee: na het verschijnen van Het gouden ei (negentientweeëntachtig) kreeg Krabbe geen aanvullend honorarium van het Fonds voor de Letteren omdat het maar om 'een thrillertje' ging.
T: hoe zeg spreek je dat uit
J: trillertje
T: je zei thwillertje
J: thrillertje
T: thrwillertje
L: thrwillelele
(alle 3 lachen)
J: De Ziep
T: De Diepzeeprijs
J: De Diepzeeprijs
T: kun je dat ook uitspreken als diepzeep-rijs
J: Diepzeeprijs van middelbare scholieren voor Het gouden ei was weliswaar een eer, maar de eerste literaire prijs moest hij nog krijgen
T: Wat kun je aan de hand van deze fragmenten zeggen over de positie en het succes van Tim Krabbé in de literaire wereld? Teleurstellend
J: succesvol
T: nee
L: nee
T: hoe kom je er nou bij dat dit succesvol is. Er wordt alleen maar op hem gezeurd en hij krijgt geen prijzen
J: jawel, de Diepzeeprijs
T: ja maar dat is gewoon omdat hij een kort boek heeft geschreven
(…)
L: even kijken
(…)
L: even kijken, uhm, welke top 100?
T: top 100 van de meest gelezen boeken
J: a. komt hier binnen, oh nee toch niet
J: waarom denk je dat het goed is
L: dit is fuckin teleurstellend

J: ja

[D komt binnen]

D: hoe gaat het?

T: klaar

J: we zijn net klaar

D: wat een timing

T: ja perfect

D; overal uitgekomen

T: ja

J: ja

D: niet te moeilijk

T: nee, behalve L. leestalent

J: hahaha

Bijlage 9: Transcript *Het gouden ei,* opdracht 5, groep 2

E: Fragment 1, Hans Warren, PZC, 09 streepje 06 streepje 1984

B: ik dacht dat er borst stond

E: WAT? Hahaha, had ook gekund

(…)

[irrelevant gesprek over een pop die in het lokaal staat]

E: Rex denkt nu vertederd aan haar. Aan gemene streken die hij met haar heeft uitgehaald, aan plagerijen waarbij hij haar een beetje beloog of bedroog. En aan Saskia's nachtmerrie als kind, die ze hem verteld had: "dat ze opgesloten zat in een gouden ei dat door het heelal vloog

B: oh ik denk dat ze daar is

E: Alles was zwart, er waren niet eens sterren, uuhm, ze zou er altijd in moeten zitten, en ze kon niet doodgaan. Er was maar één hoop. Er vloog nog zo'n gouden ei door de ruimte, als ze tegen elkaar botsten zouden ze allebei vernietigd zijn, dan was het afgelopen. Maar het heelal was zo groot! Oh echt? Hij besloot haar niet meer zo te plagen. Saskia blijft wonderlijk lang weg. Met precisie tekent Krabbé de reacties van Re van hem Rex. Eerst denkt hij: Ze zal zich ze zal zich wat staan op te tutten om mooi te zijn als ze chauffeert en ze rek

B: en ze rekt

E: en ze rekt het omdat ze er tegenop ziet. Maar na een kwartiertje raakt hij wat gealarmeerd. Hij gaat eens poolsho

B: poolshoogte

E: poolshoogte nemen in het servicegebouw, de winkel daar, kijkt zelfs vluchtig in het damestoilet: geen Saskia voor de spiegel. Terug naar de auto. Na een half uur is Rex' panie

B: Rex’ paniek compleet.

E; Rex doet alles wat je in zo'n geval doet. Hij klampt mensen aan, sommigen hebben haar gezien, dingen kloppen, andere niet. De politie wil er pas werk van maken als ze de volgende morgen nog niet terecht is. Maar ze zeggen toch altijd de eerste vierentwintig uur of de eerste achtenveertig uur zijn cruciaal. Maar als ze dat pas de volgende ochtend doen, dan is dat niet echt fijn. Maakt niet uit. De avond valt en Rex overweegt nuchter: "Ze was in een auto gesleurd of gelokt en ontvoerd. Ze zag er sexy uit, maar niet rijk. Misschien had de dader zelfs gezien dat ze bij Rex' oud oude auto hoorde, het moest dus om verkrachting begonnen zijn. Dan werd ze nu verkracht. En daarna? Ze kon vermoord worden. Dan werd haar lijk vroeger of later gevonden. Maar ze zou niet zo stom zijn zich te verzetten. De kans was groot dat ze ergens op een afgelegen plek werd achtergelaten, dan zou ze na verloop van tijd het hotel weten te bereiken. Al met al was dat het meest waarschijnlijk. Het was niet eens gezegd dat de vakantie reddeloos was"

B: ja, jonge, hallo, ‘’het was niet eens gezegd dat de vakantie reddeloos was’’ [met gekke stem.] Saskia is vermist ‘’oeh ik ga ff naar het strand vandaag’’ [gekke stem]

E: in het ergste geval. Ach dat maakt niet uit [sarcastisch]

B: owhrr kan erger toch (sarcastisch). Stomme Rex, ik weet het hoor, ze hadden jou mee moeten nemen in het gouden ei

E: dat vind ik

B: je klinkt als een hond.

E: ik?

B: Nee, Rex de naam

E: oh haha ik dacht ik hahaha

B: haha nee sorry dat bedoelde ik niet maar ik ken drie honden die Rex heten

E: ja welke dan

B: die van de overbuurman, die van m’n oom en uhm

E: van de overbuurvrouw

B: haha ja precies

E: (leest verder) Tim Krabbé heeft met Het Gouden Ei een juweeltje aan dit korte lijstje toegevoegd. De hoofdpersoon is Rex Hofman die met zijn vriendin Saskia op weg is

B: ik vind Rex Hofman een zak

E; naar een vakantiehuisje in Frankrijk. Als ze bij een pompstation

B: noem dat gewoon een tankstation want een pompstation klinkt vreemd

E: gaat Saskia naar het toilet, om niet meer terug te keren. Ze is in het niets verdwenen. Wat is er gebeurd? Zal ze ooit terugkeren?

B: nee

E: Rex' leven wordt daarna beheerst door dit raadsel. Het obsedeert hem zo dat hij, gesteld voor de keus tussen haar leven en een verklaring van haar verdwijning, voor het laatste zou kiezen. En uiteindelijk stelt hij dan ook zijn eigen leven in de waagschaal

B: nou dat geloof ik niet

E: om achter de waarheid te komen. Verder kan ik niet gaan met het navertellen van de inhoud van Het Gouden Ei

B: nee

E: want het weggeven van de clou. Huh clou schrijf je blijkbaar zo

[B knikt]

E: zou veel teniet doen van de spanning die Krabbé in het verhaal opbouwt. Welke eigenschappen worden in de fragmenten 1 en 2 toegekend aan Rex?

B: nou

E: een enorme zak

B: ja, ik wou net zeggen. Een enorme zak

E: die weet nooit wat er met Saskia gebeurd is

(…)

E: egoïst

B: hondennaam

E: haha

B: hahaha

E: moeten we er wel bij zetten denk ik

B: hoe schrijf je egoïst (kijkt af)

E: volgens mij gewoon e-g-o-i met puntjes- s-t

B: ja had ik ook

E: hondennaam

B: heb ik al

B: b. Komt dat overeen met het beeld uit opdracht 1 Ja

E: 1

B: ja, het was al mijn

E: die hebben het vooral over de vrouwen

B: eerste indruk

(..)

B: uhm in deze een beetje want ik bedoel ja het is jammer dat ze weg is maar het is niet rampzalig

E: maar het gaat hier niet echt over hoe die naar vrouwen kijkt, ja oké wel dat ze sexy was, ja verder niet echt

B: nee je ziet wel zo van hij zei wel zo van zo van nou jammer dat ze weg was, maar de vakantie was nog niet reddeloos

E: ja maar dit gaat dat gaat puur over Saskia, niet verder over vrouwen

B: maar ja Saskia is de enige vrouw die hierin wordt genoemd

E: dus eigenlijk niet

B: nee maar er is dus wel een vrouw waar iets over wordt genoemd

E: maar het gaat over vrouwEN

(..)

B: ja, oke. SASKIA'S aha. Ik schrijf het allebei wel op. Een beetje

(geluid op gang)

E: iedereen is al klaar

B: dat komt omdat zij geen Trudy hadden

E: maar we zijn al bij de d, dan hoeven we alleen nog maar e

B: hoe laat is het

E: vijftien punt vier

B: kijk ja zij zien hierna nee ze zijn ook niet hierna uit maar ik denk weet je ja dan zit

E sommigen wel

B: ik daar ook maar een beetje te niksen

E: ja precies

B: en zo erg vind ik dit niet. Een belangrijke persoon die over de positie van een personage uit Azië of Afrika in literatuur heeft geschreven is Edward

E: Said [set] Sa-id

B: Seed, Set, in 1978 schreef hij het boek Orientalis Orientalism

E: in mijn hoofd was het goed

B: ja, maakt niet uit, schreef hij een boek waarin hij zegt dat dat personages uit die werelddelen in de literatuur worden gezien als anders, goh, als minderwaardi minderwaardig aan het westen. Nou ik weet niet hoor maar als je zegt: 'Ik woon in Afrika', dan denk ik water, weg, zand, hutje, olifant

E: nou geen water

B: nee, water [doet een emmer na]

E: oh ik dacht dat je bedoelde. Water. Weg en dan nog iets

B: arm, ik ben arm, m'n huisdier is een leeuw, ik weet niet maar die (onverstaanbaar) ook, ik snap dat er ook normale huizen zijn, maar ik kan het me gewoon niet voorstellen. Der is maar één manier

E: die is ook weer naar Italië toe

B: hij heeft geen Nederlands paspoort, dus hij is niet ''Nederlands'', hij is hier niet leerpliochtig

E: maar hij mag wel gewoon hier naar school

B: ik denk dat ie dat doet omdat ie zich verveelt

E: hij vindt natuurkunde gewoon leuk. (leest verder) Ook zijn deze personages eerder anonieme massa's dan individuen. Is er in de recensies hierboven – die zijn verschenen in de jaren tachtig - al aandacht voor deze kijk op *Het gouden ei*?

B: nee volgens mij niet, jawel want je ziet wel zo van dat die vrouwen die hebben een paar dingen en dat is alles wat ze waard zijn

E: ja maar het gaat nu toch over personages uit Azië of Afrika

B: ja maar hier toch (wijst) hier toch (wijst), oké maar niet over Azië of Afrika

E: maar het ging om in de recensies hierboven. Dit zijn de recensies

B: nee, niet echt

(..)

B: wat schrijf jij op? Ik heb gewoon: nee, niet echt

E: nee komma niet echt heb ik

B: ja, e, oh dat moeten we dit weer allemaal lezen

E: nee, eerst even vraag lezen (..) (fluisterend) lees even hardop

B: Wat kun je aan de hand van deze fragmenten zeggen over de positie en het succes van Tim Krabbé in de literaire wereld? Nou, aangezien het meest gelezen boek op havo/vwo is veel, denk ik. Maar dat komt gewoon omdat die zo dun is. Ik weet niet hoor maar je bent er in één avond doorheen. En als je te laat bent neem je of die of Het gouden ei, of dan lees je Oorlogswinter, dat kinderboekenweekgeschenk.

E: Het gouden ei was vrijwel meteen populair onder middelbare scholieren. Hij was zo dun

B: ja duh
E: In 1993 won Krabbé zelfs de Diepzeeprijs: een prijs van middelbare scholieren
B: waarom noemen ze dat de Diepzeeprijs
E: ja dat vraag ik me ook af
B: wordt die diep in de zee uitgezonken ofzo uitgegeven
E: wat is prijs trouwens een vreemd woord. Ja als ik zo kijk ik weet niet, die lange ij past daar niet ofzo
B: stoell, stoell
E: Lees de onderstaande fragmenten en beantwoord
B: stoel
E: daarna vraag e. fragmenten 3 en 4 zijn passages uit
B: stoel
E: uit recensies. Fragment 5 en 6 gaan over de uitreiking van de Diepzeeprijs.
B; Hans Warren, PCS: 09-06 negentienvierentachtig. Met "Het gouden ei" heeft Krabbé nogal hoog gegrepen. De opzet, de "vondst", is zeer boeiend, maar de uitwerking bevat onhandigheden en weinig terzake doenden doende uitweidingen die maken dat men het boekje, hoe beklemmend en luguber
E: luguber
B: luguber het hier en daar ook is, toch ietwat teleurgesteld uit handen legt. Oké, ik heb niks begrepen. Dat Rex" dood zó gruwelijk zal blijken is wel voor iedere lezer een schok. "Het Gouden Ei" zit echter te onbeholpen in elkaar om echt geslaagd te heten. Lezenswaard is het zeker
D: gaat het goed?
B: oehh, ja, hahaha, we zijn nu bij 5 e
D: Oké, jullie hebben vijf minuten nog
B: hahahaha, jongens, hahah, maar ik deed ook niet gewoon hu maar echt hoeeeh, hahaha
E: hahaha
B: oh mijn god, Trudy komt me halen
(onverstaanbaar)
B: je laat echt bijna je telefoon uit je zak vallen
(..)
B: wacht we willen het even laten zien (draait laptop) nee, je staat voor Trudy, jonge wat is deze. Ze is 2D, ze is Percy Jackson
E: oké

B: we waren heel goed bezig totdat ie me liet schrikken. Dat Rex" dood zó gruwelijk zal blijken is wel voor iedere lezer een schok. "Het Gouden Ei" zit echter te onbeholpen in elkaar om echt geslaagd te heten. Lezenswaard is het zeker

E: Fragment 4. Jan Braet

B: wahaha

E: hahaha. Braadworst, knakworst, 9-11- negentienvierentachtig. Daarom begaat de critic..criticus eigenlijk een doodzonde als hij het geheim van dat Gouden Ei openbreekt. Maar het moet dan maar, dat is netjes: de bespreking beperken tot enkele

B: wacht, wat ziet die als ie het gouden ei openbreekt(..) ik ga doorlezen

E: stilistische aspecten zou immers niet in een warme aanbeveling voor het boek resulteren komma en dan is er niks meer

B: Fragment 5, auteur onbekend. Het Parool, twintig twintig negentiendrieënnegentig

E: twintig twintig?

B: tweeëntwintig, twee twee. De Diepzeeprijs 1993 is toegekend aan Tim Krabbé voor zijn roman Het gouden ei. Het boek heeft de afgelopen vier jaar. Zit je nou op je telefoon te kijken? Hahaha. Jonge, hou je bek.

E: haha, nee

B: die gaat weer naar havo hè

E: ja, maar die zit nu bij ons met scheikunde

B: oh ik dacht havo, ik dacht volgens mij had hij ook iets van bi(onverstaanbaar)ofzo, beetje gay, zou me niets verbazen. Heeft de afgelopen vier jaar de grootste sprong gemaakt in de Top 100 van de meest gelezen boeken voor de eindexamenlijst van havo- en vwo-scholieren, zo blijkt uit een enquête van het litaire tijdschrift voor scholieren, Diepzee magazine. Eerdere prijswinnaars van de Diepzeeprijs waren Harry Mulisch voor De aanslag. Die was leuk serieus en J Burnlef. Meid, er willen mensen in dit lokaal.

E: oh die moeten in dit lokaal zijn

B: we gaan even snel wat opschrijven. Hij heeft grote sprongen gemaakt

E: hij heeft een best wel hoge, nee wacht

B: hij heeft grote sprongen gemaakt, Krabbé. Niet te veel nadenken

E: ja maar hier staat. Even die laatste nog lezen

(D komt binnen)

B: we zijn klaar

D: dat is mooi

E: we moeten het alleen nog opschrijven maar we weten het nog wel

B: hij heeft grote sprongen gemaakt

E: het zat hem alleen niet mee, het zat hem eerst alleen niet mee

Bijlage 10: Transcript *Het gouden ei*, opdracht 7, groep 1

J: nou

T: nou

L: even kijken hoor

T: gaan we echt debat doen

J: ja, we gaan opdracht e doen toch

L: wekom bij deze video, vandaag gaan we debatteren over deze opdracht

J: we moeten tot een gezamenlijke mening komen maar dat gaat niet lukken

T: nee dat gaat zeker niet lukken, dat weet ik nu al

J: nee

L: waarin

J: we moeten tot een gezamenlijke conclusie komen maar dat gaat niet lukken

L: haha nee met T.

T: haha nee behalve als jullie van mening veranderen

J: ik ga niet van mening veranderen, dat weet ik nu al, tenzij jij heel sterke argumenten hebt

L: onze mening wordt uiteindelijk gewoon het boek

T nou het is gewoon heel belangrijk

[L en J lachen]

J: nou zeg maar T.

T: nou het is gewoon heel belangrijk dat

L: we gaan gewoon buiten op het terras zitten

T: nou het is gewoon heel belangrijk dat iedereen zijn eigen mening kan vertellen en dat er ook moderne waarden worden meegenomen over oude dingen en dat het niet wordt gezien als normaal taalgebruik dat je gewoon over vadsige Birmese prinsen

[L en J lachen]

T: en negers met drie bolletjes ijs en uhm Afrikaanse jurken aan

L: (knikt) ja dat stond namelijk in de tekst inderdaad

J: ik vind dat een mening niet zo belangrijk is

L: ah ligt eraan over welk onderwerp maar voor literatuur vind ik soms, soms moet het kunnen, maar bij sommige onderwerpen hoeft het niet
T: nee maar als je dan bij je uiteindelijke mondeling, is het best handig om eh gewoon even het daarover te hebben dat
J: hoezo? Het is toch, het gaat toch over Nederlands, niet over filosofie
T: (schuift naar voren) nee, dat is dus het probleem. Wij hebben nu geleerd de afgelopen vier jaar dat Nederlands alleen maar is saaie boeken lezen en daar dan over uhm grammaticale constructies en over schrijfwijze praten maar het zou juist interessanter zijn als we ook gewoon over wat er eigenlijk wordt verteld mogen praten
J: ja maar
T: hij zei: ja da's waar, ik heb gewonnen
J: nee hahaha
L: hahaha
J: je hebt toch filosofie voor uh
T: filosofie hebben wij niet
L: filosofie gaat over hele andere dingen
J: ja maar daar kan je toch over kiezen
L: nee daar kan je niet over kiezen
J: je kunt toch gewoon
L:je kunt niet voor filosofie kiezen
T: ja uhm je kan niet van over om helemaal zelf te beslissen van ik wil uh hier gewoon over praten en dit zijn mijn, je leert alleen je mening vertellen en minder, ook gewoon kijken naar geschiedenis en daaruit redeneren uhm wat er nu moet veranderen en hoe je naar een boek zou moeten kijken
(…)
J: hoe?
L: wacht wat
T jezus (..) bij de debatclub leer je niks en bij elk ander vak ook leer je niks over hoe je eigenlijk van iets wat in het uh verleden is gebeurd hoe je daar naar uit het heden naar moet kijken want bij geschiedenis leer je bijvoorbeeld alleen uhm kijken van hoe het toen is gegaan en niet
[L knikt]
T: van hoe het nu gaat
L: da's waar maar
T: hij zei het ook

L: ik probeer gewoon dat ik het weet in m'n hoofd. Dat is het idee wat je zei. Ik ben vandaag een beetje b..braindead

T: ik ben onderkoeld, nog erger

L: hoe ben je onderkoeld?

T: omdat ik een natte broek aan heb

J: haha

[L klapt]

T [in camera] het regent buiten

L: ja jonge ik moest ik weet niet hoe lang fietsen

J: (onverstaanbaar) veertien minuten naar L.

T: oké maar laten we verder

L: ja moeten we niet over dat wat we hier hebben gezegd ook discussiëren

T: daar hebben we het nu toch over

J: haha

L: ja maar oké. Oké ga maar door, weet ik veel. Uhm

T: maar jullie hebben geen duidelijke argumenten van waarom het eh

J: hoezo

T: niet behandeld moet worden

L: nouuu

J: je moet niet met

L: sommige mensen die die zijn die kunnen die vinden dat irritant zeg maar die

T: ja maar iedereen vindt het ook irritant om twaalf boeken te moeten lezen en daar dan het enige dat je ermee doet is een kwartiertje over moeten vertellen over literairtuur over literaire constructies en uhm samenhang tussen twee boeken. Dat vindt ook niemand leuk

L: nee inderdaad, dat vindt niemand leuk

T: nee dus waarom zouden we dan niet met een ander onderdeel combineren, waar meer mensen iets aan vinden

J: maar T. zou jij dan eens even, wat zou er dan gevraagd moeten worden

L: wat zei jij (onverstaanbaar) onlogisch

T: zou ik het iets duidelijker maken

J: ja wat gaan ze dan vragen?

T: nou bijvoorbeeld, dan gaan ze vragen

J: het verschil tussen die eerste en dan?

T: dan kunnen ze vragen over stereotyperende voorbeelden die in het boek uh vermeld worden en van uhm waarom zou het boek hedendagen anders worden geschreven en vergelijkbare dingen

(..)

L: da's waar maar opzich

T: haha hij zei het weer

L: ja dat is niet op die manier maar oke maar

J: je moet zeggen

L: oke

J: 'ja, maar', nee 'oké maar'

L: oké, nu weet ik niet meer wat ik wilde zeggen

(..)

J: uhm ja

[T playbackt ''ik heb het koud'']

J: hoezo heb jij het koud?

T: ik heb het gewoon echt ijskoud sorry

L: ik heb het echt niet koud

J: nee alleen m'n sokken zijn doorweekt

T: mijn schoenen, mijn broek, mijn sokken, alles

J: maar, uhm, ja

(onverstaanbaar)

(…)

J: uhm ik

L: ik weet echt niet wat ik

J: verder moet zeggen

L: ik verder moet zeggen. Ik weet echt wat we nou daarnet zeiden

T: hebben jullie ooit een debat gevoerd?

J: NEE

L: NEE. Dat is het hele ding, nooit gedaan. Ja dat is het hele ding.

J: mijn mening is niks waard

L: haha nou dat weet ik niet

T: fijn, dus jij valt erbuiten. L. jij hebt, jij hebt al acht keer gezegd ''dat is waar''

J:ja

T: dus ik heb gewonnen

J: ja maar jouw mening is ook niks waard

T: jawel mijn mening is wel iets waard. Meningen zijn het allerbelangrijkste wat een mens heeft

J: neee

T: wat is een mens, wat is een mens als het geen mening meer heeft?

J: een mens

L: gewoon een mens

J: zonder mening hihi

T: en wat kan je dan als je geen mening meer hebt, wat ga je dan doen op een dag?

J: eten

L: eten

J: slapen

(.)

T: ja dat is nuttig. Eten, slapen

L: ja

J: ja dat is inderdaad heel nuttig

L: als je niet slaapt

(onverstaanbaar)

L: als je niet slaapt kan je geen mening geven

J: wat doen dieren de hele dag?

L: daarom

T: denk je dat dieren geen mening hebben?

L: ja

T: die hebben een mening

L: die hebben wel een mening maar die praten die uh die uiten zich niet met andere dat weten ze niet dat kan je niet weten of ze zich uiten

T: ik heb dus het gevoel dat we er niet uitkomen met de stelling dus dan

L: nee

T: moeten we het nog aan laten?

J: ja

L: ik weet niet, ik ben gewoon helemaal dood

T: L. sluit maar af. Eerst moet oh nee eerst moet voor afsluiten

L: waarvoor

J: huh

L: voor, wie is voor?

J: een voor afsluiting
T: geen idee, maar ik ga het wel proberen. Jongens ik vind dat uhm er meer aandacht moet komen voor stereotypen in mondelingen omdat je daardoor uhm meer de leerling aan het nadenken zet en ook beter onderwerpen kan behandelen dan alleen saai grammaticale constructies en dergelijke
J: ik vind dat je gewoon leuke verhalen moet kunnen lezen en dat soort dingen
L: literatuur is toch niet alleen maar grammaticale constructies
T: nee en literaire constructies en vergelijkingen tussen twee saaie boeken
J: en ik vind dat je gewoon leuke boeken moet lezen
L: ja dat vind ik ook
T: dat heeft er toch niks mee te maken
L: jawel, kijk ik vind dat je leuke boeken moet lezen. Ik vind wel gewoon dat je van andere mensperspectieven is wel goed. Dat vind ik wel goed. Als je een boek leest van iemand anders perspectief waar je nooit aan denkt, dat je gewoon ziet hoe hun over iemand anders denken, maar misschien is dat een mening (onverstaanbaar)
T: ja dat is heel duidelijk. Ik sluit wel af

Bijlage 11: Transcript *Het gouden ei*, opdracht 7, groep 2

B: hallo hier zijn we weer
E: hier zijn we weer
B: u bondt wel echt met ons he
[E draait aan de laptop]
B: jij stond er gister ook niet op, toen zat ik ook al vooraan, je doet nu maar gewoon zo [draait camera weer]
E: ja nee allebei
B: oke we beloven we hebben serieus niet overlegd
E: nee
B: oke met wie ben jij het eens?
E: welke zijn, dit was Pam
B: ik ben Pam

E: ik ook

B: oeh oke

E: ik dacht, dus ik dacht van ja weet je het is inderdaad tijdverschil

B: ja je hebt gewoon alleen maar Pam opgeschreven

E: ja ik moest dat opschrijven en het hier toch staat

B: nee, vraagteken

E: ooh

B: oh, ik heb ja

E: wacht ja nee

B: oké oh we moeten even e maken

E: welke gezamenlijke mening is het geworden? Pam

B: Pam. welke argumenten hebben de doorslag gegeven. Nou zullen we eerst even de argumenten

E: ik vond

B: uhm bij

E: (buigt naar voren) we moeten eerst even de argumenten doen

B: oke nou ik

E: nou ik,

B: begin jij maar doe jij maar eerst

E: nou ik vond uh elke tijd heeft wel zijn eigen woorden

B: ja dat heb ik ook

E: echt van zeg maar vroeger kon je gewoon mensen neger noemen weet je

B: (springt op) DAT HAD IK OOK

E: dat boeide niemand

B: en nu wel, nu kun je dat niet meer maken

E: nee terwijl

B: zo van oooh discriminatie

E: mensen met die huidskleur

B: oooh, ooh maar dat mag wel

E: noemen elkaar ook neger

B: maar dat mag wel, want dan doe je jezelf discrimineren en da's oké

E: maar het is dus gewoon ik bedoel

B: ik kan toch gewoon over mezelf zeggen 'ik ben albino' maar als jij

E: hahaha ja ik zeg

B: maar als jij over mij zegt ‘ik ben albino’ dan is het beledigend
E: ja weet je terwijl als ik albino ben en jij zegt tegen mij ‘hey albino, gaat het een beetje?’
B: hahah
E: dan boeie
B: ja maar het ligt eraan of je je daarop aangesproken voelt worden of niet. Stel je vindt dat niet fijn, zo van ‘pff er is meer dan mij dan albino alleen’
(beiden lachen)
B: dan snap ik het maar ja (.) (kijkt naar buiten) dat is de eerste zonnestraal die we zien
(.)
B: oke welke argumenten heb ik hiervoor
E: welke argumenten, nou.
B: de neger kan je nu niet meer zeggen maar toen wel
E: neger
(beiden lachen)
B: maar toen wel ja en met dat ethische ook. Ik dacht zo van ja, ik bedoel ‘je kan niet alles blijven afkraken’ want dan blijft er niks meer over
E: ik had hier bij c van de vorige. Vind je dat uh eigen woorden of vind je dat uh fragment interessant om over te praten. Nou ik heb zo van ik vind t soms wel interessant om die discussies van die mensen te horen
B: ik heb, ik dacht dat de vraag ‘vind je zoals Max Pam, of uh Jeroen Dera?’ dus ik heb gewoon Max Pam opgeschreven
E: maar ik ben ook uhm ik heb hier alleen maar Pam opgeschreven
B: PAM hahaha
E: net zoals Rex de hond
B: hahahah, g, hoe verklaar je de verschuiving in hoe er naar de roman gekeken wordt. Nou gewoon, je bent meegegaan in de tijd. Ik bedoel toen, er zijn dingen veranderd, je bent gewoon (kijkt op laptop) woeh
E: mensen
B: meneer, u heeft drie problemen met het register op je pc. Om de pc te schonen, ik klik even op het kruisje hoor, sorry, maar iets van de Norton. Dat krijg ik ook weleens
E: er zijn drie problemen
B: ja. Probleem 1: wij
E: haha ja dus dat zijn er maar twee
B: oké ja hoe gewoon mensen zijn geëvalueerd met een nieuw denkbeeld

E: mensen veranderen
B: laat het verleden los
E: mensen die denken overal iets achter terwijl mensen ja mensen zijn te te trekken zich te veel aan van wat er gezegd wordt. Weet je toen was ‘hey dat is een neger, wat gezellig’. Nu is het
B: (met cadeaugebaar) wil je een neger?
E: heey, een negerzoen, oh nee dat mag niet want
B: ik snap het ergens wel
E: ik snap het wel want, ik snap het ook wel, kijk luister, (buigt voorover) ik snap het ook wel, het is niet dat ik zeg dat ik het niet snap. Ik leg het gewoon even uit. Het is niet (gooit pen weg)
[B gooit pen terug, E staat op, pakt pen en zwaait naar camera]
B: oke dat was heeel apart
E: mensen veranderen met hun mening
B: ja mensen veranderen, punt
E: ja die punt erachter
B: doe effe, in het filmpje is het iets beter uitgelegd wel even tussen haakjes
(schrijven op)
E: nee filmje, maar filmpje
B: oke en dan nog even onze mening over de lessen. (tijdens schrijven) wat vond ik van de lessen. Nou, ik vond De aanslag leuker, maar dat komt gewoon omdat ik het boek zelf heb gelezen
E: ik ben alweer vergeten wat ik deze lessen heb gedaan en wat ik bij De aanslag heb
B: ja nee ik weet alleen dat ik snapte wat er gebeurde omdat het niet nieuw was en ik dacht: oja natuurlijk en ik vind dit gewoon een beetje seksistisch allemaal. En wat vond ik van de lessen? Nou ik moet zeggen, ik vond het leuker dan Laagland
E: zeker, ik schrijf erbij ‘veel leuker dan Laagland’
B: (tijdens schrijven) leuker dan Laagland, niet van die lange uitleg, aanslag wel leuker, want boek zelf gelezen
E: we hebben de eerste les niet serieus genoeg gemaakt denk ik.
(B steekt vinger op)
E: nee wel serieus
B: en we hebben hard hard gewerkt
E: alleen moesten we het sneller doen
B: maar ik vond het opnemen best prima eigenlijk, ik bedoel, ik vind het hier veel leuker dan in de klas

E: ja zeker

B: alleen een beetje koud en heeft niets te maken met eitjes. Oke we zijn klaar meneer. Opdracht 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7abcdefg hebben we gehad

E: hijklmnop

B: ik vond echt dat boek dat had een plottwist gewoon

E: nou alleen dat ie ehm

B: dat precies haar letters nog over waren

E: nou ik wist ik had überhaupt niet eerst

B: ik dacht van woww

E: lmnop

B: wel grappig. Oh we staan er gewoon bijna niet meer op

E: nog een foto maken van ons in beeld? (maakt foto) ja dat zie je niet goed. Je moet even hierheen komen

B: ja jonge dat ga ik niet doen

E: ik vind hem zelf heel mooi

B: oh god wat erg. Oke meneer wij zeggen dag. See you later, alligator. Oke, klik