

Effecten van affectieve en cognitieve lesmethoden op de receptie van verhalen over de Tweede Wereldoorlog

1. Inleiding: theoretisch kader en context

Naast de traditionele opvatting dat de behandeling van literaire teksten op school het best kan plaatsvinden via een nauwkeurige bestudering van die tekst is er in de laatste jaren meer aandacht gekomen voor de gedachte dat niet zozeer de tekstbestudering als wel de tekstervaring uitgangspunt zou moeten zijn voor de literatuurles.

In een tijd waarin docenten voor de niet eenvoudige taak geplaatst zijn om leerlingen, verwend door de audiovisuele media, met literatuur te confronteren leek het ons zinnig na te gaan welk van beide lesmethodes het meest effect sorteert. Het type onderzoek waarin empirisch wordt nagegaan op welke wijze een literatuurdidactische doelstelling het beste wordt gerealiseerd is vooralsnog schaars. Meestal beperkt men zich tot uitspraken over de feitelijke situatie of men prijst een bepaalde lesmethode aan, die een bepaald effect zou sorteren zonder deze veronderstelling bevredigend te toetsen. Onderzoek waarin de effecten van methoden vergeleken worden, is voor zover wij weten in het geheel niet uitgevoerd.

Deze situatie heeft ons ertoe gebracht een exploratief empirisch onderzoek in te stellen naar het effect van enkele lesmethoden op de receptie van verhalende teksten die alle de Tweede Wereldoorlog als thema hebben (1). Daarbij hebben we ons mede georiënteerd op ontwikkelingen in de literatuurwetenschap. De receptietheoretische benadering daarbinnen vraagt sedert het begin van de zeventiger jaren aandacht voor de rol van de reële lezer in het proces van betekenis geven en waarderen van literaire teksten. Vraagstelling en resultaten van empirisch onderzoek naar het gedrag van lezers zijn voor de literatuurdidactiek relevant (cf. bijv. Heuermann, Hühn en Röttger, 1982). In wat nu volgt zullen we de literatuurdidactische invalshoek van ons onderzoek nader beschrijven.

Parallel aan een geleidelijke verschuiving van leerstofgericht

naar leerlinggericht onderwijs valt in de literatuurdidactiek een ontwikkeling te constateren die 'individuele ontplooiing' als doelstelling van het literatuuronderwijs een belangrijker plaats is gaan geven naast de traditionele, eerbiedwaardige 'cultuur-overdracht' en de wat modieuzere zeventigerjaren doelstelling 'maatschappelijke bewustwording' (De Moor 1982). Die ontwikkeling lijkt te beginnen in de jaren zeventig, maar eigenlijk is deze pedagogische doelstelling altijd al (impliciet) aanwezig geweest. Docenten hebben zich meestal ook opvoeder gevoeld en het kan bijna niet anders of ze moeten in hun lessen literaire teksten tevens gebruikt of misbruikt hebben om hun leerlingen te wijzen op de waarde die een tekst kan hebben voor hun leven.

Die tendens is soms ook terug te vinden in beschouwingen over het literatuuronderwijs. Reeds in 1899 wees J.H. van den Bosch op de noodzaak literatuur in samenhang met het leven te behandelen. Lezen werkt 'verhelderend' en kan zoveel tot bewustheid brengen "wat al te lang in duistere en verwarde droom in hun bleef sluimeren" (geciteerd bij De Moor 1982: 456). Na hem zullen vooral pedagogen de waarde van literatuuronderwijs voor de persoonlijke ontwikkeling benadrukken. In literatuurdidactische verhandelingen neemt de pedagogische doelstelling echter een geringe plaats in. Zij wordt hooguit genoemd als nevendoel of aandachtspunt en het duurt, zoals gezegd, tot de jaren zeventig voor het vormingsaspect expliciet naar voren geschoven wordt (cf. Schut en Tahey, 1974; Griffioen en Damsma, 1977; Vos, 1980).

De invloedrijke Duitse literatuurdidacticus Kreft (1978) stelt zelfs dat "die Förderung der moralischen Entwicklung heute mehr denn je eine der wichtigsten Aufgaben der Schule überhaupt, besonders aber des Literaturunterrichts ist" (498) (2). Ook in enkele literatuurmethoden wordt de 'individuele ontplooiing' een belangrijker item. Soms heeft dit uitsluitend betrekking op de werkvormen, die een persoonlijker verwerking van de tekst mogelijk maken, een andere keer gaat het vooral om de creatieve ontwikkeling van de leerling (Vesseur) en een enkele maal worden ook normen en waarden ter discussie gesteld. In elk geval lijkt het erop dat Thijssen gelijk heeft als hij na zijn overzicht van de Nederlandse literatuurdidactiek concludeert, dat er een ontwikkeling gaande is in de richting van een meer leerlinggerichte didactiek (1985: 82). Uit het bovenstaande kan men afleiden dat de meer leerlinggerichte aanpak van het literatuuronderwijs met methoden die kennis en inzicht centraal stellen niet langer uit de voeten kan. Anders gezegd, wie individuele ontplooiing als doelstelling ernstig neemt, zal in zijn methodiek/didactiek aan de beleving van de tekst een belangrijke rol toekennen. In didactische beschouwingen van de laatste jaren wordt dan ook de

Alphen aan den Rijn, Samson, 1972.

nadruk gelegd op het belang van literatuuronderwijs, waarbij tekstbeleving, gevolgd door 'reflexie', een belangrijke rol speelt. 'Reflexie' betekent in deze context meestal het vastleggen in een dramatische werkvorm, nieuwe tekst of tekening van de leeservaring en de literaire waardering. Als voornaamste exponent van deze ontwikkeling in Nederland noemen wij De Moor (1984), die voortbouwend op de gedachten van Waldmann en vooral Bleich de tekstervaringsmethode verdedigt, die hij afzet tegen tekstbestuderingsmethoden. Onder tekstbestudering verstaat hij alle lezersactiviteiten "die gericht zijn op het begrijpen van een tekst door analyse en interpretatie langs de weg van de analyse" (162).

Tekstbestuderingsmethoden zijn dan "alle vormen van literatuuronderwijs waarin de leraar de leerling vooral begrip probeert bij te brengen voor de literaire tekst zonder expliciet aandacht te schenken aan de werking die de tekst op de leerling uitoefent" (ibid.).

Daartegenover stelt hij de "zowel spontane als herhaalde en verder doorwerkende beleving van de tekst door de lezer" (ibid.), kortom de tekstervaring. In de tekstervaringsmethode schenkt de docent expliciet aandacht aan de werking van de tekst op de leerling en probeert de leerling bewust te maken van de affectieve en cognitieve waarden die een tekst voor hem of haar bezit of mist. De grote verdienste van deze methode ziet De Moor in de motiverende werking: de leerlingen verwerven inzicht in het subjectief karakter van lezen en vanuit de leeservaring worden zij tot tekstbestudering gebracht. Zoals men ziet is het einddoel voor De Moor de zinvolle integratie van de tekstervarings- en tekstbestuderingsmethode. Het subjectieve element krijgt daarbij veel ruimte, evenals de herkenning van zichzelf en de omringende wereld. De morele aspecten van die eigen en gedeelde ervaringen krijgen bij De Moor geen expliciete aandacht. Wij verwachten echter ook met betrekking tot dit aspect van de receptie dat de tekstervaringsmethode zal leiden tot een meer genuanceerd moreel oordeel dan de tekstbestuderingsmethode.

Wij hebben nu het kader van ons onderzoek geschetst; we richten ons daarbij op enkele belangrijke aspecten van de receptie: de esthetische waardering en de toegankelijkheid van de tekst, de mate waarin de tekst belangstelling heeft opgewekt voor bijvoorbeeld literatuur met hetzelfde thema als de gepresenteerde teksten.

Belangrijk is de morele functie van de tekst: welke betekenis heeft het verhaal voor het heden en voor jezelf, wat zou jij doen in een bepaalde situatie, is het gedrag van 'foute' personages toch begrijpelijk en heeft het gedrag van 'goede' minder acceptabele zijden? We gaan nu over tot het eigenlijke empirische onderzoek.

2. Probleemstelling en hypothese

Het probleem dat wij naar aanleiding van de geschetste ontwikkelingen in de literatuurdidactiek en de literatuurwetenschap aan de orde stellen luidt: welke uitwerking hebben 'affectieve' en 'cognitieve' lesmethoden op de receptie van literaire teksten? Wij zullen nu deze probleemstelling toelichten en daarna de basishypothese formuleren.

Onder 'affectieve' lesmethoden verstaan wij methoden die een optimale receptie van literaire teksten trachten te bereiken door de aandacht primair te richten op de emotionele en empathische reacties van de leerlingen (inleving en meeleving). Hiertoe rekenen wij bijvoorbeeld werkvormen die de identificatie met verhaalpersonages willen bevorderen en de tekstervaringsmethode, zoals beschreven bij De Moor 19182; De Moor 1984). 'Cognitieve' methoden trachten een optimale receptie te bereiken door vooral kennis en inzicht centraal te stellen, bijvoorbeeld door het verstrekken van extra zakelijke informatie over auteur en context en/of door het laten beantwoorden van begrips- en inzichtvragen bij de tekst.

Onder een optimale receptie van literaire teksten verstaan wij in deze context een zo hoog mogelijke esthetische waardering, een zo groot mogelijke toegankelijkheid, een zo sterk mogelijke opgewekte belangstelling voor de tekst zelf en voor soortgelijke teksten en een zo genuanceerd mogelijk moreel oordeel. Wij hebben hiermee meteen aangegeven welke aspecten van de literaire receptie wij in ons onderzoek betrekken.

Zoals we hebben aangegeven gaat De Moor ervan uit dat de poging het leerdoel van een optimale receptie te bereiken het best gerealiseerd wordt door middel van de tekstervaringsmethode. In het algemeen willen wij de opvatting dat affectieve lesmethoden dit bewerkstelligen aan empirische toetsing onderwerpen.

De basishypothese luidt als volgt: door middel van affectieve lesmethoden bewerkstelligt men een meer geslaagde receptie, en wel een hogere esthetische waardering, een grotere toegankelijkheid, een sterker opgewekte belangstelling voor de tekst zelf en voor soortgelijke teksten en een genuanceerder moreel oordeel.

3. Opzet

Het empirisch onderzoek dat wij hebben uitgevoerd, heeft een exploratief karakter. Enerzijds kunnen we niet voortborduren op eerder onderzoek, anderzijds biedt het de mogelijkheid om op grond van de resultaten en ervaringen nieuwe projecten op te zetten, die gericht en grootschaliger zijn.

Op grond van de theoretische discussie hebben wij gekozen voor een onderzoeksopzet, waarbij eenzelfde tekst door middel van een affectief en een cognitief georiënteerde lesmethode aan de leerlingen wordt gepresenteerd. Op deze wijze kan worden nagegaan welke methode de beste resultaten oplevert. We hebben daartoe drie verschillende paren affectieve en cognitieve lesmethoden toegepast. De tekstervaringsmethode uit de derde les die wij tegenover een veel gebruikte tekstbestuderingsmethode stellen, hebben we direct aan De Moor(1984) ontleend. De beide andere paren(les 1 en 2) vertonen een vergelijkbare tegenstelling. De lesmethoden worden in de volgende paragraaf nader beschreven.

Aan het eind van iedere les werd de leerlingen een reeks vragen gesteld met betrekking tot de receptie van het gelezen verhaal.

Aan het begin en eind van de gehele lessenreeks wordt de leerlingen een identieke vragenlijst voorgelegd. Deze vragen hebben betrekking op belangstelling voor en waardering van romans en verhalen over de Tweede Wereldoorlog en enkele uitspraken die betrekking hebben op morele oordelen. De bedoeling is na te gaan of ook een effect optreedt ten gevolge van de lessenreeks als geheel en om de lessenreeks op gelijke wijze te introduceren, waardoor de beginsituatie in elk van beide groepen enigszins vergelijkbaar wordt.

Leerlingen en docenten

Het ligt voor de hand als onderzoeksgroep te kiezen voor leerlingen van 5 VWO, die ten opzichte van de leerlingen van 4 VWO reeds over een zekere leeservaring beschikken, hetgeen noodzakelijk is voor de receptie van de gekozen verhalen. De eindexamenklassen komen niet in aanmerking om praktische redenen. Aan het onderzoek werd deelgenomen door twee klassen 5 VWO van een school in Oegstgeest. We kozen twee parallelklassen van dezelfde school om mogelijke verschillen tot een minimum te beperken. De klassen tellen ongeveer evenveel leerlingen (resp. 22 en 23); de verhouding jongens/meisjes is vrijwel gelijk. Bovendien zijn er geen noemenswaardige verschillen aan te wijzen in de samenstelling van de vakkenpakketten, de sociale achtergrond van de leerlingen en de gemiddelde schoolprestaties. De klassen volgen eenzelfde curriculum voor literatuur. De docerstijl van de beide docenten, die al zestien jaar nauw samenwerken, samen lesmateriaal ontwikkelen en vaak gezamenlijk les geven, vertoont grote overeenkomsten. De lessen werden gegeven door de eigen docenten omdat we hoopten daarmee de natuurlijke onderwijssituatie zoveel mogelijk te behouden.

Materiaal

Voor de keuze van de teksten is het thema van de Tweede Wereldoorlog in de Nederlandse literatuur zeer geschikt met betrekking tot onze vraagstelling. Het thema oorlog, zo merken Van Dijk, Venema en Vos (1977) op, confronteert de leerlingen met belangrijke maatschappelijke verschijnselen en omdat oorlogen in het algemeen en de nasleep van de Tweede Wereldoorlog in het bijzonder nog steeds actueel zijn, biedt de keuze voor dit thema de mogelijkheid de leerling te vragen zich in situaties in te leven en zich voor kwesties te interesseren, die een beroep doen op zijn moreel oordeelsvermogen en die de beworteling van zichzelf en zijn wereld kunnen helpen bewerkstelligen (cf. ook Müller-Michaels 1985). Wij hebben teksten gekozen, waarin telkens de gesimplificeerde en geïdealiseerde zwart-wit verhoudingen ter discussie worden gesteld (zwart: collaborateurs, NSB-ers, verraders van onderduikers - wit: het verzet, slachtoffers, onderduikers).

De vragenlijsten

Voor het meten van de effecten van de paarsgewijs aangeboden lesmethoden lijkt een enquête het meest aangewezen instrument, temeer daar de lesmethodes al een klasgesprek en een interview bevatten en deze dus minder geschikt zijn als meetinstrument. De enquête bevat open en gesloten vragen; de vragenformulieren zijn opgenomen in de Bijlage. De vragen van de enquête behoren tot de volgende componenten van de basishypothese:

Esthetische waardering: vraag 1,2,3,28,29,30,41,42,43,59,60,61, 64 en 66;

Toegankelijkheid: vraag 5,32,45 en 63;

Belangstelling voor de tekst: vraag 4,6,31,33,44 en 46;

Belangstelling voor soortgelijke teksten: vraag 7,8,34,35,47, 48,62,65,67 en 68;

Morele reflexie: vraag 9-27,36-40,49-58, en 69-78.

Het begrip 'esthetische waardering' willen we hier niet problematiseren. We vragen naar enkele emotief-esthetische aspecten van de waardering, zoals dat in de traditie van de experimentele esthetica van Berlyne (zie Schram 1985) gewoon is. Net als naar esthetische waardering wordt naar toegankelijkheid en belangstelling direct gevraagd, omdat deze wijze van vragen het meest aansluit bij de manier waarop leerlingen doorgaans in de classesituatie op verhalen reageren. Naar morele reflexie is op indirecte wijze, namelijk via uitspraken, gevraagd om sociaal-wenselijke antwoorden zoveel mogelijk te voorkomen en om de leerlingen ertoe te bewegen hun standpunt met betrekking tot de verhaalsinhoud zo goed mogelijk te bepalen.

De antwoorden van de vragen met een vijfpuntschalige antwoordmogelijkheid worden van 1 tot 5 gekwantificeerd (bijv. 'zeer goed' =1 en 'zeer slecht' =5). Bij de vragen over de esthetische waardering, toegankelijkheid en belangstelling betekent een hogere score een grotere esthetische waardering, toegankelijkheid en belangstelling. Met een moreel genuanceerd oordeel hebben wij beoogd bij de leerlingen een proces van morele reflexie te bewerkstelligen alvorens tot een moreel eindoordeel te komen in plaats van het uiten van een directe, niet gereflecteerde reactie in zwart-wit patronen, bijv. alles wat het verzet doet is per definitie goed en alles wat NSB-ers doen verkeerd. Het exploratieve karakter van ons onderzoek komt daarin tot uiting, dat de manier waarop wij de genuanceerdheid van het morele oordeel hebben gemeten in een enkel geval onduidelijk kan zijn. Desondanks menen wij voor vele vragen te kunnen aangeven welke score een genuanceerder oordeel aanduidt (bijvoorbeeld bij vraag 14). Voor sommige vragen lijkt dit gecompliceerder; in de conclusie (par.6) zullen we op de oordeelsvragen nader ingaan.

Het doel van het stellen van open vragen is tweeledig. In de eerste plaats hopen we aanvullende informatie te verkrijgen die bij het interpreteren van de resultaten van pas kan komen; in de tweede plaats is er een didactisch doel: leerlingen hebben na het lezen van verhalen behoefte aan een spontane reactie en open vragen lenen zich beter voor een thuisopdracht.

4. Procedure

Het project vond plaats in drie lessen in drie achtereenvolgende weken in de periode tussen de voorjaars- en paasvakantie 1987. Iedere les duurde ongeveer twee roosteruren. 'Klas Aff' volgde de affectieve methode, 'klas Cog' de cognitieve.

De lessen

In iedere les stond een verhaal centraal. We kozen daartoe fragmenten uit een novelle en twee romans over de Tweede Wereldoorlog. De verhalen hadden betrekking op de gekozen lesthema's, achtereenvolgens wraakacties, collaboratie uit vrije wil en collaboratie onder druk. In beide klassen was de volgorde van de onderdelen van de lessen gelijk; het verschil was gelegen in de methode van tekstbehandeling. Alle leerlingen kregen aan het eind van elk van de drie lessen een aantal vragen voorgelegd die uiteen vielen in twee delen. Het eerste gedeelte bestond uit enkele vaste vragen die betrekking hadden op hun waardering voor het verhaal, de

moeilijkheidsgraad en de motivatie voor het lezen van dit genre verhalen. In het tweede deel moesten de leerlingen aan de hand van open en gesloten vragen of via reacties op een aantal op het verhaal betrekking hebbende uitspraken hun mening geven over het morele conflict dat in het verhaal aan de orde werd gesteld.

Tenslotte kregen ze een korte schrijfofdracht mee naar huis, waarin ze het verhaalconflict op een andere manier moesten uitwerken. Deze zogenoemde thuisopdracht moest de volgende les worden ingeleverd.

De begin-enquête werd een week voor de aanvang van het project afgenomen; de slot-enquête direkt na afloop van de derde en laatste les. Zoals reeds opgemerkt ging het hierbij niet om de effecten van lesmethoden op de receptie van één specifiek verhaal, maar om het effect van de lessenreeks in zijn geheel in Klas Aff en in Klas Cog; de vragen van de begin-enquête zijn volkomen gelijk aan die van de slot-enquête (vraag 59-78).

Lesverloop

Les I

a. Verhaal

A.A.ten Hooven, Lemmingen. Bussum: Agathon, 1982, p. 189-195, 199-200 en 204-205.

Korte inhoud: in het laatste oorlogsjaar dringen twee leden van een verzetsgroep het huis van een hoge NSB-er binnen, die afwezig blijkt te zijn. Zij sluiten zijn zoon op en schieten de moeder dood. De begrafenis wordt een grote manifestatie voor de NSB. Na de oorlog wordt de vader gearresteerd.

b. Methode

Het verschil in methode lag in de introductie tot het verhaal. Beide groepen kregen informatie vooraf. Voor klas Aff bestond deze uit voornamelijk verslagen van eigen ervaringen. Wij veronderstelden dat de direkte confrontatie met de zeer persoonlijke, door henzelf vertelde verhalen van o.a. ex-NSB-ers een sterkere betrokkenheid bij de verhaalpersonages zou bewerkstelligen. Klas Cog kreeg vooral zakelijk, objectief materiaal aangeboden dat o.i. wel het inzicht in de materie kan vergroten, maar niet zal leiden tot sterkere identificatie met de verhaalfiguren.

c. Lesverloop

De les begon met een algemene inleiding over inhoud en doel van het project.

Klas Aff bekeek een videoband met een fragment uit het VPRO-programma "Vastberaden, maar soepel en met mate" van

H.J.A.Hofland, H.Keller en H.Verhagen, waarin een NSB-er vertelt over zijn toetreding tot De Beweging. Vervolgens las de klas gezamenlijk de volgende teksten:

- fragment uit "De SS-ers. Nederlandse vrijwilligers in de Tweede Wereldoorlog" van Armando en H.Sleutelaar(Amsterdam: De Bezige Bij, 1967, p.276-279 en 280-281);
- fragment uit "In de schaduw van gisteren. Kroniek van het verzet 1940-1945" van H.M.van Randwijk(Den Haag: Bert Bakker/Daamen, 1967, 221-223);
- fragment uit een interview met een verzetsstrijder (H.J.Hofland etc., Amsterdam, 1976, p.179-189);
- een gedeelte uit een rede van Mussert n.a.v.een sluipmoord op NSB-ers (H.M.van Randwijk,p.224);
- enkele anonieme briefjes met aangiften van onderduikers.

Klas Cog kreeg gedurende 15 minuten een videofragment te zien van een informatief NOS-programma over de NSB. Daarna behandelde de leraar klassikaal het volgende lesmateriaal:

- enkele lemmata uit Winkler Prins Encyclopedie van de Tweede Wereldoorlog; (Amsterdam-Brussel: Elsevier, 1980. "Nationaal-Socialistische Beweging" en "Verzet");
- fragment uit Volk en Vaderland("Waarom de NSB niet anti-semitisch is");
- fragment uit een lezing van Van Geelkerken over het jodenvraagstuk (Sytze van der Zee, Voor Führer, volk en vaderland. De SS in Nederland. Alphen a.d.Rijn,1979,p.23);
- een krantenbericht met de toelatingsvoorwaarden voor de SS (Van der Zee, p.96-97);
- een fragment uit L.de Jong, De Bezetting 5 (Amsterdam: Querido, 1965, p.160-161; over de terreuractie Putten);
- een fragment uit J.Hofman, De collaborateur:een sociaal-psychologisch onderzoek naar misdadig gedrag in dienst van de Duitse bezetter. Meppel: Boom,1981,p.47-48(over de afkeer van de Nederlandse bevolking t.a.v.NSB-ers).

Nadat de leerlingen voor zichzelf het verhaal gelezen hadden, beantwoordden ze de vaste vragen met betrekking tot waardering, moeilijkheidsgraad en motivatie. Daarna moesten zij in reacties op beweringen naar aanleiding van dit verhaal hun mening geven over deze wraakactie en dergelijke acties in het algemeen (Ze zijn zinvol e.d.).Daarnaast werd hen gevraagd of ze konden zeggen wat volgens hen de beoogde of mogelijke werking van dit verhaal was (begrip en sympathie voor de NSB of het verzet, een veroordeling van wraakacties e.d.) Tenslotte moesten de leerlingen aangeven of ze zelf aan dit soort acties mee zouden willen werken en waarom. De thuisopdracht vroeg naar de argumenten die een aanklager of een advocaat kunnen aanvoeren bij een proces tegen de NSB-er na de oorlog en naar de mening van de leerlingen over de mate waarin de NSB-er schuldig is.

a. Verhaal

S.Vestdijk, Pastorale 1943. Roman uit de tijd van de Duitse overheersing. 's-Gravenhage-Rotterdam: Nijgh en Van Ditmar, 1983 (oorspr.1948), p.162-174.

Korte inhoud: de boerendochter Marie is zwanger van een jonge SS-er die aan het Oostfront vecht. Ze wordt getreiterd door onderduikers die op de boerderij verblijven en ze gaat hen aangeven bij haar aanstaande schoonvader, de NSB-er Poerstamper. Deze overweegt alle voors en tegens en besluit uit eigen belang het verraad niet door te geven.

b. Methode

Klas Aff behandelde dit verhaal door middel van het zogenoemde klasseinterview (De Vroomen 1984). Het klasse-interview vraagt de lezer zich te identificeren met één van de verhaalfiguren om daarna vanuit die identificatie deel te nemen aan een interview. In Klas Cog benaderden de leerlingen de problematiek als buitenstaanders door een discussie achteraf over goed en kwaad. Wij veronderstelden dat bij de eerste lesmethode de distantie tot het verhaal geringer zou zijn dan bij de tweede lesmethode.

c. Lesverloop

De leerlingen lazen het verhaal voor zichzelf. Klas Aff werd verdeeld in twee subgroepen die zich identificeerden met resp. Marie en Poerstamper. De docent interviewde de leden van de groep met tekstafhankelijke en tekstonafhankelijke vragen (Marie: Vertel iets over jezelf, hoe vind je het om onderduikers in huis te hebben, waarom ging je naar Poerstamper, wat vind je van hem, ben je niet bang voor je ouders e.d.). De leerlingen beantwoordden vanuit hun identificatie de vragen bij toerbeurt, eerst de leden van de subgroep Marie, daarna de andere groep.

Klas Cog legde in enkele zinnen een voorlopige mening over de hoofdfiguren vast. Na een korte inventarisatie van de meningen volgde een discussie over het handelen van Marie en Poerstamper, die moest leiden tot een eindoordeel.

Na de groep vaste vragen moesten de leerlingen hun oordeel geven over deze personages. Tevens werd aan de hand van enkele open vragen aandacht besteed aan de dilemma's waarvoor mensen in oorlogstijd geplaatst kunnen worden. Ook de thuisopdracht had het dilemma als onderwerp. De leerlingen kregen het begin van een verhaal voorgelegd over een politieman die een anoniem telefoontje aanneemt over een Joodse onderduiker. Ze moesten aangeven welke overwegingen bij zijn beslissing een rol zullen spelen en wat ze zelf in zijn plaats zouden doen.

Les III

a. Verhaal

J.Presser, *De nacht der Girondijnen*. Amsterdam: Meulenhoff, z.j. (oorspr.1957), p.29-35 en 60-68.

Korte inhoud: de Joodse leraar Suasso werkt als lid van de ordedienst in het kamp Westerbork mee aan het transport naar Auschwitz. In het eerste fragment zet zijn directe superior de gang van zaken uiteen, waarna Suasso de functie accepteert. In het tweede fragment beschrijft hij de wekelijks terugkerende procedure van het transport.

b. Methode

Klas Aff behandelde het verhaal met behulp van een tekstveringsmethode, waarbij de direkte, persoonlijke reacties en associaties van de lezer uitgangspunt waren voor de behandeling (cf. De Moor, 1984 en zie punt c). Klas Cog hanteerde een tekstbestuderingsmethode, waarbij de leerlingen vragen beantwoordden die vooral gericht waren op inzicht in de structuur van de tekst.

c. Lesverloop

Nadat de leerlingen in Klas Aff in enkele zinnen aangegeven hadden waar het verhaal volgens hen over ging, moesten ze uit een reeks trefwoorden (afschuw, medelijden, instemming, verontwaardiging e.d.) een woord kiezen dat het meest overeenkwam met het gevoel dat het verhaal bij hen opgeroepen had. Vervolgens werd hen gevraagd welke associaties ze bij dit verhaal gekregen hadden en in welke andere situaties dergelijke gevoelens een rol zouden kunnen spelen. Tenslotte streepten ze de zogenoemde werkzame passage aan, de zin die naar hun gevoel de belangrijkste uit het verhaal was.

Docent en klas hadden daarna een klasseggesprek over de verschillen en overeenkomsten in parafrase, associaties en werkzame passages.

In Klas Cog gaf de docent vooraf informatie over de auteur, zijn werk en deze novelle. Na lezing van de fragmenten beantwoordde de klas vragen van interpretatieve aard. Na afloop behandelde de docent enkele vragen klassikaal.

De vaste vragen (waardering, moeilijkheidsgraad, motivatie) werden gevolgd door een aantal vragen die betrekking hadden op de problematiek van deze tekst. De leerlingen moesten via enkele open vragen en een semantische schaal hun mening geven over de personages. Een belangrijke vraag was die waarin de leerlingen van beide fragmenten moesten zeggen waarover ze in wezen gaan.

Tenslotte moesten ze reageren op een aantal beweringen die een lijn trokken van de werkelijkheid van het verhaal naar het heden.

De thuisopdracht bevatte het schrijven van een brief die Suasso na de bevrijding aan één van zijn slachtoffers zou kunnen schrijven.

5. Resultaten

Onze onderzoeksopzet heeft ertoe geleid op de antwoorden op de gesloten vragen een Mann-Whitney-U-test uit te voeren (Siegel 1956: 116-127) om na te gaan of de verschillen in scores tussen Klas Aff (affectieve lesmethoden) en Klas Cog (cognitieve lesmethoden) significant zijn ($p < .05$) of naar significantie tenderen ($> .05$ $p < .10$). Onze basishypothese luidde dat affectieve lesmethoden tot een meer geslaagde receptie leiden dan cognitieve; we vermelden nu de resultaten met betrekking tot de vijf onderdelen van deze basishypothese (zie par.3).

- esthetische waardering: er trad geen enkel verschil op bij de negen vragen die hierop betrekking hadden. Het verschil in lesmethoden leidt niet tot een verschil in waardering van de behandelde teksten.
- toegankelijkheid: op de drie vragen die hierop betrekking hadden, deed zich alleen een naar significantie tenderend verschil voor in de eerste les in overeenstemming met de verwachting: Klas Aff neigt ertoe de tekst minder moeilijk te vinden (vraag 5; $> .05$ $p < .10$). Het effect van het verschil in lesmethoden is niet sterk.
- belangstelling voor de tekst: op dit aspect van de receptie hadden zes vragen betrekking. Op drie daarvan deed zich het verwachte effect voor in les I en les III, waarvan één significant en twee naar significantie tenderend: Klas Aff neigt ertoe het verhaal interessanter te vinden dan Klas Cog (vraag 4; $> .05$ $p < .10$), vindt het derde verhaal interessanter (vraag 44; $p < .05$) en is ook meer geneigd het hele boek te lezen (vraag 46; $> .05$ $p < .10$).
- belangstelling voor soortgelijke teksten: op twee van de zeven vragen met betrekking tot de belangstelling voor soortgelijke teksten deed zich een naar significantie tenderend effect voor in overeenstemming met de verwachting in les II en III: Klas Aff is geneigd meer literaire boeken te willen lezen over het thema dan Klas Cog (vraag 34 en vraag 47; beide $> .05$ $p < .10$). De affectieve lesmethoden hebben een aantoonbaar effect gesorteerd wat betreft het opwekken van de belangstelling voor de teksten en soortgelijke teksten, maar het effect is niet uitgesproken sterk.
- morele genuanceerdheid: bij les I waren zestien vragen naar morele genuanceerdheid en oordeelsvragen gesteld. Op zes daarvan deed zich een significant en op twee een naar

significantie tenderend verschil voor: Klas Aff

- . is minder de mening toegedaan dat de ondergrondse had moeten wachten op een naoorlogs proces (vraag 11; $p < .05$);
- . neigt er meer toe de actie van het verzet gerechtvaardigd te vinden (vraag 12; $> .05$ p $< .10$);
- . bestempelt iemand hardnekkiger als verrader (vraag 14; $p < .05$);
- . vindt de moord op de moeder minder laf (vraag 16; $p < .05$);
- . en de uitspraak van Rauter minder begrijpelijk (vraag 17; $p < .05$);
- . vindt Daniëls vader onsympathieker (vraag 19; $p < .05$);
- . neigt er minder toe te vinden dat je sympathie en begrip voor de NSB-familie krijgt (vraag 22; $> .05$ p $< .10$) en
- . zou eerder aan de aanslag hebben meegedaan (vraag 24; $p < .05$).

In deze gevallen is sprake van een verschil, dat in strijd is met de hypothese. We constateren namelijk niet dat het morele oordeel genuanceerder is in Klas Aff, maar juist meer in de richting gaat van zwart-wit denken. De antwoorden op vraag 17 vormen schijnbaar een uitzondering: vanuit een identificatie met het perspectief van het verzet worden de reacties op deze vraag begrijpelijk.

De relatie van de vragen 9, 21 en 24 tot de genuanceerdheid van het morele oordeel is minder duidelijk. De antwoorden op vraag 24 geven weer blijk van een sterkere identificatie met het perspectief van het verzet in Klas Aff.

Bij les III zijn vier vragen gesteld (vraag 54-57) naar de relatie van de tekst tot (de eigen situatie in) het heden. Hierop deden zich geen significante effecten voor. De relatie van vraag 49 tot het morele oordeel is minder duidelijk. Op de zeventien vragen die de morele beoordeling van de beide personages maten, deed zich op acht een significant en op drie een naar significatie tenderend effect voor: Klas Aff

- vindt Suasso (vraag 53) tragischer ($p < .05$), immoreler ($p < .05$), gewetenlozer ($p < .05$), onaangenamer ($> .05$ p $< .10$) en onrechtvaardiger ($p < .05$) dan Klas Cog;
- en vindt (eveneens vraag 53) Cohn slechter ($p < .05$), immoreler ($p < .05$), onaangenamer ($p < .05$), verwerpelijker ($p < .05$), onrechtvaardiger ($> .05$ p $< .10$) en minder goed reagerend ($> .05$ p $< .10$).

In strijd met de verwachting blijkt uit de antwoorden die betrekking hebben op het morele oordeel over personages in Les III een sterkere afkeuring niet alleen van Cohn, maar ook van Suasso in Klas Aff. Verhoudingsgewijs zijn de effecten van het verschil in lesmethoden het sterkst op de vragen die de morele beoordeling van de verhalen (handeling, personages) betreffen, zij het in tegenspraak met de verwachting.

In de enquête na de lessenreeks waren/was

- vijf vragen gesteld naar *esthetische waardering*. Op twee verschillende daarvan deed zich in elk van beide klassen een significant resp. een naar significantie tenderend effect voor: Klas Aff vindt boeken over WO II aangrijpender (vraag 64; $p < .05$) en klas Cog is meer geneigd te vinden dat ze op elkaar lijken (vraag 66; $>.05$ p $<.10$);
- één vraag gesteld naar de *toegankelijkheid* van de teksten. Op deze vraag (vraag 63) deed zich geen effect voor;
- vier vragen gesteld naar de *belangstelling* voor dit soort teksten, waarvan zich op één een naar significantie tenderend effect voordeed: Klas Aff is geneigd boeken over WO II interessanter te vinden (vraag 62; $>.05$ p $<.10$);
- acht oordeelsvragen gesteld; op twee daarvan deed zich een significant resp. naar significantie tenderend effect voor: zowel Klas Aff als Klas Cog betreft de boeken over WO II meer op zichzelf (vraag 69; beide $p < .05$) en Klas Cog is geneigd het minder belangrijk te vinden deze boeken te lezen om een goed beeld te verkrijgen (vraag 73; $>.05$ p $<.10$).

In overeenstemming met de resultaten met betrekking tot het effect van de twee lesmethoden op de waardering van en de belangstelling voor de verhalen in de drie lessen afzonderlijk zijn de effecten in de antwoorden op de begin- en slot-enquête waarbij het effect van de gehele lessenreeks wordt gemeten, conform de basishypothese, maar ze zijn niet bijzonder sterk. Algemeen geformuleerde uitspraken geven geen significante verschillen te zien; dit in tegenstelling tot de specifieke uitspraken met betrekking tot verzet en collaboratie. Het resultaat van vraag 69 is verklaarbaar doordat beide groepen zich intensief gedurende enige tijd met het thema WO II beziggehouden hebben.

We geven nu een indruk van de antwoorden op de open vragen.

Les I

Uit de antwoorden op vraag 25 blijkt dat de leerlingen uit Klas Aff eerder bereid zijn aan een dergelijke aanslag deel te nemen dan de leerlingen uit de andere klas. Als argument wordt vooral het nationaal belang genoemd: "in verband met het nationale belang zou ik meegewerkt hebben, omdat het onaanvaardbaar is door je eigen volk verraden te worden". In Klas Cog zegt geen enkele leerling zelf mee te zullen doen aan dit soort acties. Een derde deel twijfelt, maar de overigen zeggen onomwonden nee. Ze vinden het een zinloze actie ("Het is altijd een laffe daad om de vrouw van een NSB-er te vermoorden. Bovendien is een aanslag op een NSB-er teveel wraakgericht, zonder eigenlijk doel van bevrijding.") of wijzen geweld principieel af ("Ik zou het niet in mijn hoofd halen iemand te vermoorden"). Een aantal

leerlingen meent dat er te weinig informatie is om duidelijk stelling te kunnen nemen. Iets minder dan de helft van alle leerlingen denkt dat de ouders hun handelwijze zullen goedkeuren; een gelijk aantal zegt dit niet te weten. Er is overigens geen verschil tussen de antwoorden van beide klassen. Zoals te verwachten valt achten alle leerlingen de NSB-er op de een of andere wijze schuldig (vraag 27a, b en c). Het eindoordeel valt echter bij Klas Aff harder uit; het schuldig tot zeer schuldig wordt verhoudingsgewijs vaker uitgesproken. In deze groep weigeren zelfs zeven leerlingen pertinent om als advocaat op te treden.

Als we de argumenten voor de verdediging vergelijken, doen zich enkele opvallende verschillen voor. In klas Aff doet men een beroep op het feit dat de man kinderen heeft, de drang tot zelfbehoud en de druk van de omstandigheden. Klas Cog noemt deze argumenten niet. Hier spelen vaderlandsliefde, overtuiging en onwetendheid een belangrijke rol. Bij de aanklacht noemt Klas Aff vooral 'verraad', Klas Cog legt de nadruk op vrijwillige collaboratie.

Les II

Poerstamper wordt in de antwoorden op vraag 36 zonder uitzondering negatief getypeerd: een egoïst, een meeloper, laf. In de beantwoording zitten veel overeenkomsten, maar Klas Aff noemt hem vaker een eierzuchtige meeloper. Opvallender is dat klas Aff de vraag veel uitgebreider beantwoordt en het type Poerstamper met meer dan één eigenschap karakteriseert.

Met betrekking tot vraag 37 vinden de leerlingen in het algemeen dat je inderdaad rekening moet houden met de moeilijke situatie, Klas Cog meer dan de andere leerlingen. Als motief wordt vooral genoemd dat je je onder spanning anders gedraagt. Slechts enkelen vinden dat je te allen tijde consequent moet blijven.

Bij beide groepen vindt iets minder dan de helft Poerstamper een slechter mens (vraag 38); in Klas Aff vinden vijf leerlingen Marie slechter. De anderen willen of kunnen niet kiezen. Poerstamper is slechter omdat hij bewust NSB-er is en uit eigenbelang handelt; Marie handelt uit domheid. Ook hier gaat Klas Aff gedetailleerder op de vraag in, terwijl Klas Cog meestal volstaat met één etiket.

Uit de veelheid van factoren die genoemd worden bij vraag 39, komt vooral naar voren de drang tot zelfbehoud en/of het behoud van bezit. Klas Aff noemt daarbij tevens vaak de dwang van buitenaf of de invloed van de omgeving.

De antwoorden op vraag 40a vertonen geen opvallende verschillen. Alle leerlingen wijzen op de tegenstelling eigenbelang en

belang van de vrouw. Meer dan de helft van de leerlingen uit Klas Aff denkt (40b) dat de politiemann de vrouw zal gaan ophalen; in Klas Cog is dat aantal kleiner. De anderen twijfelen of antwoorden ontkennend. Ongeveer de helft van de leerlingen zegt (40c) dat ze zelf niet zouden meewerken. In Klas Aff weet éénderde dat niet zo zeker, in Klas Cog is dat een kwart.

Les III

De antwoorden op de vraag naar het begrip voor Suasso (vraag 50) leverden geen significante verschillen op. Verreweg de meeste leerlingen kunnen wel begrip opbrengen. De toelichting (vraag 51) luidt steevast: "Je kunt niet anders." De weinige leerlingen die ontkennend antwoorden, lichten dat toe met de mening dat "je je eigen volk niet benadeelt."

De ervaring in het empirisch onderzoek heeft geleerd dat op vragen naar het thema vaak niet meer dan louter parafraserende antwoorden te verwachten zijn. We hebben de antwoorden op vraag 52 niet bekeken op de variatie aan betekenisgeving; we zijn nagegaan welke antwoorden boven een parafrase uitgaan en als zodanig van een beter tekstbegrip blijk kunnen geven. Meestal gaat het om de verwoording van een algemene these, bijv. "Suasso is het voorbeeld van de mens: in zijn hart is hij goed" (eerste fragment) of "onder druk wordt de mens hard" (tweede fragment). Voorbeelden van parafrase zijn: "Cohn vertelt wat er allemaal gebeurt en wat Suasso moet doen" (eerste fragment) of "transporteren van Joden" (tweede fragment). In Klas Aff bevat de helft van de 41 gegeven antwoorden algemene uitspraken, in Klas Cog zijn er dat twee van de 27.

De vraag naar de verklaringen die Suasso na de oorlog voor zijn gedrag geeft (vraag 58), is door alle 22 leerlingen van Klas Aff, maar slechts door 10 leerlingen van Klas Cog beantwoord. Op één na antwoorden de leerlingen van Klas Cog in variaties op het thema "niet anders gekund hebben, maar met innerlijke tegenzin en spijt achteraf. De meerderheid van Klas Aff (13 leerlingen) antwoordt in dezelfde trant, maar een aanzienlijke minderheid (9 leerlingen) antwoordt als de ene uitzondering in Klas Cog; zij achten contact na de oorlog ongewenst: "Als ik de overlevende was, zou ik de brief geen blik waardig keuren. Zijn gedrag was onvergeeflijk." of uit een identificatie met Suasso: "Ik zou nooit schrijven, je collega vergeeft je toch niet. Het is een onvergeeflijke fout."

Uit alle open vragen die betrekking hebben op het morele oordeel blijkt eenzelfde neiging collaboratie sterker te veroordelen. Bij les II zijn alleen open vragen gesteld. De tendens die zich voordeed in de open vragen van les I, is ook bespeurbaar in die van les II. Dezelfde houding ten opzichte

van Suasso, die in de antwoorden op de gesloten vragen van les III aangetroffen werd, is ook terug te vinden in de thuisopdracht.

Los van deze categorieën constateren we dat op grond van vraag 58 de leerlingen in Klas Aff beter in staat waren om aan te geven waar het in het verhaal om gaat; bovendien laat het antwoord op vraag 38 zien dat deze leerlingen in staat waren tot een complexere beschrijving van de personages.

De begin- en slotenquête bevatten twee open vragen.

In beide klassen worden tal van andere dan de in vraag 73-76 genoemde redenen aangegeven om boeken over de Tweede Wereldoorlog te lezen (vraag 77), bijvoorbeeld "voor de lijst", "om de avonturen". Een opmerkelijke verschuiving na de lessenreeks treedt in elk van beide klassen op met betrekking tot het antwoord "om te ontspannen"; dat antwoord komt dan meer dan anderhalf keer zoveel voor.

Op de vraag welke boodschap boeken over de Tweede Wereldoorlog hebben (vraag 78) wordt in elk van beide klassen eveneens een scala aan antwoorden gegeven, waarvan de meeste slechts één keer of enkele keren voorkomen (bijv. "afwijzing racisme", "je moet je verzetten tegen onderdrukking"). Ongeveer de helft van de antwoorden in beide klassen luidt "Nooit meer oorlog". Na de lessenreeks is de verdeling grotendeels hetzelfde. "Nooit meer oorlog" scoort in Klas Aff en Cog weer het hoogst; verder treden slechts kleine wijzigingen op als gevolg van de lessenreeks. Zo komt in Klas Aff enkele keren het antwoord "In nood handel je anders" voor, dat in de begin-enquête niet wordt genoemd.

6. Conclusie

Op grond van de besproken resultaten constateren we dat er nauwelijks sprake is van een bevestiging van onze basis-hypothese met betrekking tot esthetische waardering, toegankelijkheid en belangstelling.

De weinige effecten die zich voordeden zijn weliswaar niet in strijd met de basishypothese, maar wij achten deze effecten op de genoemde categorieën in ons onderzoek niet van dien aard, dat een duidelijke voorkeur voor de affectieve lesmethoden gerechtvaardigd is, als men in de les een meer geslaagde receptie wil bereiken. Dat geldt in gelijke mate voor elk van de drie sets lesmethoden.

Het effect op de vragen naar het morele oordeel is veel sterker, en wel zo dat na de affectieve lesmethoden de leerlingen zich duidelijker, harder en veroordelender uitspreken over collaborateurs, of deze nu uit overtuiging, uit eigenbelang of onder de druk van de omstandigheden handelen. Met andere woorden, we constateren dat een gevoelsmatige benadering niet leidt tot een groter begrip voor het vreemde, niet vertrouwde

standpunt noch tot een relativering van het eigen, vertrouwde standpunt.

Gezien het exploratieve karakter van ons onderzoek kunnen tot slot enkele relativiserende opmerkingen gemaakt worden.

In het hier besproken onderzoek waren, ten eerste, twee parallelklassen betrokken. Met hoeveel groepen leerlingen in vervolgonderzoek zal worden gewerkt teneinde rekening te houden met de verschillende factoren die een rol spelen bij het beantwoorden van de vragen (welk literatuuronderwijs hebben de leerlingen tot dusver gevolgd, welke methoden en werkvormen zijn daarbij gebruikt, welke rol speelt de persoon van de docent, in welke sfeer werden de lessen gegeven, hoe zijn de vakkenpakketten samengesteld e.d.), zal in overeenstemming met de dan te kiezen onderzoeksofzet bepaald moeten worden.

Een tweede opmerking geldt de teksten. De verschillen in resultaten per les kunnen ook veroorzaakt zijn door de inhoud van de verhalen zelf, hoewel de door ons geconstateerde tendenzen zich in elk van de drie lessen gelijkelijk voordeden. De keuze van het soort verhalen lijkt ons nog steeds een goede. Leerlingen blijken grote interesse te hebben in fictie over WO II en de problematiek spreekt ze aan, zoals na afloop van de lessen bleek.

Ten derde is bij nader inzien het verschil tussen de affectieve en cognitieve methode in sommige gevallen niet altijd even scherp te trekken. Een zakelijke documentaire als inleiding op een verhaal (les I) kan toch sterke emoties oproepen; bij een discussie achteraf (les II) spelen uiteraard ook persoonlijke gevoelens een rol. In een vervolgonderzoek moet getracht worden twee duidelijk te onderscheiden lesmethoden toe te passen en tevens de veranderde effecten van de lesmethoden te toetsen. Vervolgens realiseren we ons dat de vragen met betrekking tot de componenten van de receptie enigszins ongelijkmatig over de lessen waren verdeeld. Het stellen van de open vragen heeft vooral een didactisch nut gehad; voor de onderzoeksvraagstelling leverden de antwoorden weinig extra informatie op.

Het onverwachte effect van de affectieve lesmethoden op de morele reacties op handeling en personages van de verhalen kunnen wij gegeven onze onderzoeksofzet niet afdoend verklaren. We hebben niet voorafgaand aan het onderzoek nagegaan of verschillen in attitudes in de beide klassen aanwezig waren om de resultaten zo weinig mogelijk te beïnvloeden. Ook kunnen we geen uitspraken doen over de samenhang van de aspecten van de receptie. Wel kunnen we aangeven met welke factoren we - zeer zeker rekening houdend met de genoemde methodologische ervaringen - in vervolgonderzoek rekening zullen houden. Dat zal zich richten op de rol van emotionele processen als identificatie en empathie in de vorming van begrip voor de tekst en voor het personage en het morele oordeel in hun onderlinge

samenhang. Met dit vervolgonderzoek willen wij -naast het aangeduide wetenschappelijke en maatschappelijke belang- een specifiek literatuurdidactisch belang nastreven: voorstellen doen voor de verantwoorde keuze van bepaalde lesmethoden ter realisering van literatuurdidactische normen gebaseerd op empirisch onderzoek.

Amsterdam, september 1988

noten

1. Wij danken drs.Hans Voorbach (beleidsmedewerker onderzoek van het Bureau Lerarenopleiding Vrije Universiteit) voor zijn methodologische advies en voor zijn commentaar op een eerdere versie van dit artikel, Hannebeth Haffmans voor onder meer haar hulp bij het uitwerken van de antwoorden op de open vragen en Kees van Velzen, die als docent van Klas Cog optrad. Het onderzoek waarvan we in dit artikel verslag doen, is voor wat betreft de eerste auteur mede gefinancierd door de Stichting Literatuurwetenschap (project dossiernr.301-180-015).
2. Hij wijst hierbij op de bruikbaarheid van de theorieën van Kohlberg, die zich beziggehouden heeft met de morele opvoeding, onder andere door kinderen te confronteren met situaties die om een morele keuze vragen. Hoewel Kreft het gevaar onderkent dat literatuur, zoals in Hitler-Duitsland het geval was, weer als 'Lebenshilfe'gaat functioneren en de literaire ervaring ondergeschikt wordt gemaakt aan een opvoedingsideaal, stelt hij dat literatuur van groot belang kan zijn voor de identiteitsontwikkeling.

Bibliografie

Dis, van L.M., *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Amsterdam-Purmerend-Groningen,1962.

Dijk, H.van, J.Venema en J.Vos, *Oorlogsboeken in de klas*. Een lessenreeks. *Project Jeugdliteratuur*, 1977 nr.3. 0.0.5.,p. 3-20.

Griffioen J. en H.Damsma, *Zeggenschap*. Groningen, 1977.

- Heuermann, H., P.Hühn en B.Röttger, *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten*. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen. Göttingen, 1982.
- Kreft, J., *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg, 1978 (1982, herz.versie).
- Moor, W.de, Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*, een overzicht van onderzoek tot 1981. Muiderberg, 1982.
- Moor, W.de, Aspecten van literatuuronderwijs. *Levende Talen*, 1984, nr.390, p.161-173.
- Müller-Michaels, H., *Dialog der Perspektiven*. Ein Unterrichtsversuch mit Texten über das Dritte Reich. In: J.Kolkenbroch-Netz, G.Plumpe en H.J.Schrumpf(Hrsg.), *Wege der Literaturwissenschaft*. Bonn, 1985, p.320-330.
- Schmidt, S.J., *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft*. Deel 2. Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer empirischen Theorie der Literatur. Braunschweig en Wiesbaden, 1982.
- Schram, D.H., Effekten van presentatiefrekwentie op de beoordeling van konventionele en experimentele gedichten. In: D.H.Schram, *Norm en normdoorbreking*. Amsterdam, 1985, p. 89-132.
- Schut, B. en C.Tahey, Literatuur, wat doe je ermee op school? In: J.Sturm (red.), *Letteren leren lezen*. Purmerend, 1974, p.51-57.
- Siegel, S., *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York, 1956.
- Thijssen, M., *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en VWO*. Nijmegen (diss.), 1985.
- Vos, J., Jeugdliteratuur en morele opvoeding. *Levende Talen*, 1980, nr.350, p.163-178.
- Vroomen, J.de, Het klasse-interview als dramatische werkvorm. In: *Werkmap voor Taalonderwijs*, maart 1984, p.27-34.

Bijlage - De enquêteformulieren

Overzichtelijkheidshalve sommen we de vragen doorgenummerd op. De vragen met een * zijn open vragen; de gesloten vragen hebben altijd een vijfpuntschalige antwoordmogelijkheid, tenzij anders vermeld. De antwoordmogelijkheden bij beweringen zijn 'beslist mee eens/mee eens/weet niet precies/mee oneens/beslist mee oneens'.

Les I

- 1 Heeft het verhaal indruk op je gemaakt?
- 2 Vond je het een goed verhaal?
- 3 Vond je het een mooi verhaal?
- 4 Vond je het een interessant verhaal?
- 5 Vond je het een moeilijk verhaal?
- 6 Zou je het hele boek graag willen lezen?
- 7 Zou je nog meer literaire boeken over collaboratie en verzet willen lezen?
- 8 Zou je nog meer van collaboratie en verzet willen weten in de Tweede Wereldoorlog?
- 9 Deze actie van het verzet was zinloos, want hij riep alleen maar vergeldingsacties van de bezetter op.
- 10 Het verzet moest bij dergelijke acties altijd terdege rekening houden met vergeldingsacties van de Duitsers.
- 11 De ondergrondse had moeten wachten tot een proces na de oorlog.
- 12 Vanuit het perspectief van het verzet was deze aanslag gerechtvaardigd.
- 13 Vanuit het perspectief van de NSB was deze aanslag gerechtvaardigd.
- 14 Of je nu een anoniem verradersbriefje schrijft, dienst neemt bij de SS, of uit 'eerlijke, nationale' bedoelingen voor de oorlog bij de NSB gaat, je bent en blijft een verrader.
- 15 Dergelijke acties zijn altijd onaanvaardbaar.
- 16 De moord op de moeder is een laffe daad, waarvoor geen enkele rechtvaardiging bestaat.
- 17 Rauters reactie "Ik beloof hierbij plechtig dat deze daad gewroken zal worden" is volkomen begrijpelijk.
- 18 Daniël heeft zich niet gedistancieerd van de opvattingen van zijn ouders en is daarom mede schuldig aan wat de NSB heeft gedaan.
- 19 De vader van Daniël is een sympathiek man.
- 20 Dit verhaal houdt een veroordeling van de aanslag in.
- 21 Dit verhaal is vooral 'bedoeld' om te laten zien hoe de oorlog 'aan de andere kant' beleefd werd.
- 22 Door dit verhaal krijg je begrip en sympathie voor de NSB-familie.
- 23 Door dit verhaal krijg je begrip en sympathie voor de verzetsgroep.
- 24 Ik zou in deze situatie aan de aanslag hebben meegewerkt.

- 25* Kun je je antwoord toelichten?
- 26* Wat zouden je ouders daarvan vinden?
- 27* (thuisopdracht)
- Na de oorlog werden alle NSB-ers berecht.
- Je bent als advocaat betrokken bij de berechting van Van Amerongen. Welke verzachtende omstandigheden zou je aanvoeren om zijn straf zo licht mogelijk te laten uitvallen?
 - Je bent als aanklager betrokken bij deze berechting. Welke belastende feiten/omstandigheden zou je aanvoeren om de straf zo hoog mogelijk te laten zijn?
 - Je bent rechter en je moet tot een eindoordeel komen. Welke argumenten vind je het zwaarste wegen? Hoe valt je eindoordeel uit: onschuldig-gedeeltelijk schuldig-schuldig-zeer schuldig?

Les II

- 28-35 = 1-8('collaboratie en verzet' wordt 'onderduiken en collaboratie')
- 36* In het dagelijks leven kom je veel Poerstampers tegen. Probeer een beschrijving te geven van dit type mensen.
- 37* Vind je dat je met je oordeel over mensen in de Tweede Wereldoorlog rekening moet houden met de oorlogssituatie? Motiveer je antwoord.
- 38* Wie is 'slechter', Poerstamper of Marie? Licht je antwoord toe.
- 39* In de Tweede Wereldoorlog stonden mensen vaak voor moeilijke dilemma's. Ze werden gedwongen een bepaalde beslissing te nemen. Welke factoren zullen bij die beslissingen een rol hebben gespeeld?
- 40* (thuisopdracht)
- Het volgende fragmentje is het begin van een verhaal over een Nederlandse politiemann in de Tweede Wereldoorlog. Wil je na het lezen van dit fragment de vragen beantwoorden?
- "Ik zat die middag alleen op het bureau toen het anonieme telefoontje kwam, een schorre mannestem met het adres van een Joodse vrouw, die zich met haar kind op een zolder verborgen had.
- Wat moest ik doen? Het zijn moeilijke tijden, ook voor ons. Schaarste aan voedsel en kleding en te weinig geld om een gezin met kinderen behoorlijk te kunnen onderhouden. Bij iedere bevorderingsronde ontbreekt mijn naam op de lijst, men vindt mij te passief. Met mijn dienstjaren had ik al lang een rang hoger moeten hebben."
- Welke afwegingen zal deze politiemann maken voor hij tot een beslissing komt?
 - Wat zal hij beslissen en waarom?
 - Wat zou jij zelf doen in de gegeven situatie en waarom?

- 41-48 = 1-8 ('collaboratie en verzet' wordt 'Jodenvervolgning')
- 49 Denk je dat je een goede indruk hebt gekregen van de omstandigheden in Westerbork?
- 50 Kun je begrip ophangen voor het feit dat Suasso eerst met de Duitsers samenwerkte?
- 51* Kun je je antwoord kort toelichten?
- 52* Kun je voor elk van de fragmenten aangeven waarover ze in wezen gaan?
- 53 Wil je aangeven met behulp van de volgende begrippenparen wat je van Suasso en Cohn vindt? (zevenpunts-semantiche differentiaal) slecht-goed/tragisch- niet tragisch/tragisch/immoreel-moreel/gewetenloos-gewetensvol/aangenaam-onaangenaam/voorbeeldig-verwerpelijk/rechtvaardig-onrechtvaardig/goede-slechte reactie op de situatie.
- 54 Uit verhalen als deze kun je een les trekken voor het heden.
- 55 Uit verhalen als deze kun je een les trekken voor jezelf.
- 56 Situaties als in Westerbork komen ook nu nog wel voor.
- 57 Voor dilemma's als van Suasso worden mensen ook nu nog wel geplaatst.
- 58* (thuisopdracht)
Stel het volgende: Suasso overleeft de oorlog. Na de oorlog verneemt hij dat één van zijn vroegere collega's, die hij zelf op de trein had gezet, nog in leven is. Hij achterhaalt het adres en schrijft hem een brief. Daarin probeert hij uit te leggen, waarom hij zo gehandeld heeft.

Begin- en slotenquête

- 59 Boeken over de Tweede Wereldoorlog vind ik meestal heel mooi.
- 60 Boeken over de Tweede Wereldoorlog vind ik meestal zeer spannend.
- 61 Boeken over de Tweede Wereldoorlog vind ik meestal zeer leuk.
- 62 Boeken over de Tweede Wereldoorlog vind ik meestal zeer interessant.
- 63 Boeken over de Tweede Wereldoorlog vind ik meestal zeer moeilijk.
- 64 Boeken over de Tweede Wereldoorlog vind ik meestal zeer aangrijpend.
- 65 Boeken over de Tweede Wereldoorlog vind ik meestal zeer informatief.
- 66 Boeken over de Tweede Wereldoorlog vind ik altijd precies hetzelfde.
- 67 Mijn belangstelling voor de Tweede Wereldoorlog in romans en verhalen is zeer groot.

- 68 De aandacht die in de literatuur aan de Tweede
 69 Wereldoorlog wordt besteed is beslist voldoende.
 70 Als ik een boek over de Tweede Wereldoorlog lees betrek ik
 de inhoud op mezelf en de tegenwoordige tijd.
 71 De buren genieten ten onrechte een sociale uitkering.
 Iemand geeft dat aan.
 72 Een baantje dat iemand graag zou willen hebben wordt bezet
 door een buitenlander zonder werkvergunning; die persoon
 geeft dat aan.
 73 Een leraar met neo-fascistische ideeën wordt door een
 leerling aangegeven bij een anti-fascistische knokploeg,
 die een actie tegen die leraar zal gaan ondernemen.
 Er zijn verschillende redenen waarom mensen boeken over
 de Tweede Wereldoorlog lezen. Hieronder staan er enkele.
 Geef aan in hoeverre die redenen voor jou belangrijk zijn.
 74 Ze geven een goed beeld van wat mensen dachten en voelden.
 75 Je krijgt begrip voor het handelen van mensen in moeilijke
 situaties.
 76 Ze vergroten de historische kennis van die tijd.
 77 Deze boeken bevatten voor de lezer van nu een boodschap.
 78*. Kun je nog andere redenen noemen waarom mensen boeken over
 de Tweede Wereldoorlog kunnen lezen?
 79*. In vraag 68 was er sprake van dat boeken over de Tweede
 Wereldoorlog een boodschap bevatten voor de lezer van nu.
 Welke boodschap hebben die boeken volgen jou?