

Cor Geljon

'Een zielig verhaal, maar gelukkig is die tijd voorbij'.

*Een affectieve-identificerende benadering van teksten over WOII*

1 Niet voor de lijst. maar voor het leven

"Dat herdenken op 4 mei komt wel in orde. Het feest op de vijfde ook. Ervaring genoeg. De veteranen arriveren min of meer vanzelf, in september zijn er zeventienduizend geweest en in mei beloven er tienduizend te komen. Maar op een zinvolle manier duidelijk maken dat de oorlog ook iets met het hier en nu te maken heeft, dat is geen sinecure. Met '40-'45 worden die kinderen op school al genoeg lastig gevallen". Aldus Nini Nooter, algemeen secretaris van het Nationaal Comité 4 en 5 mei in de Volkskrant van 11 februari 1995, en ze heeft gelijk. Leerlingen worden soms tot vervelens toe geconfronteerd met de oorlog. Des te opmerkelijker is het dat er op de literatuurlijsten voor het schoolonderzoek veel boeken over WO II blijven voorkomen. Als ik mijn leerlingen vraag naar het waarom van die keuze dan verklaart een aantal stevast dat ze het boeiend vinden om te lezen hoe moeilijk de mensen het in die tijd hadden, maar er zijn er toch ook altijd genoeg die lijnen kunnen trekken naar het heden en naar hun eigen leven. Dat zijn mooie momenten in het leven van een leraar en ik koester in stilte de hoop dat het voor die leerlingen geen vluchtige ervaringen, maar 'leermomenten' zijn geweest.

Het blijft echter altijd de vraag in hoeverre de omgang met literaire teksten werkelijk invloed uitoefent op het denken en handelen van de leerlingen. Concrete ervaringen zijn immers sterker dan leeservaringen. Toch gaan we er in het literatuuronderwijs van uit dat de het lezen van literatuur een bijdrage kan leveren aan de individuele vorming. Ook de overheid gelooft kennelijk in de kracht van de literatuur als ze eens in de vijf jaar uitgaven met verhalen of gedichten over de oorlog, bestemd voor het onderwijs, subsidieert. Maar wie streeft naar een ander effect dan meer kennis over de problematiek van mensen in oorlogstijd zal een stap verder moeten gaan. Die stap is de reflectie op de tekst en het eigen bestaan door vragen te stellen als: voor welk dilemma staat de hoofdpersoon, kan ik begrip opbrengen voor zijn beslissing en wat zou ik zelf doen in een vergelijkbare situatie?

In de literatuur over de Tweede Wereldoorlog spelen de gebeurtenissen zich af in een voor de leerlingen ver en vreemd verleden, zodat het moeilijk is de situatie en de emoties direct aan te voelen. Anderzijds blijft die periode op alle mogelijke manieren actueel, zodat de link naar de eigen situatie niet kunstmatig hoeft te zijn. Het thema oorlog biedt de mogelijkheid de leerlingen te vragen zich in te leven in situaties en zich te interesseren voor kwesties die een beroep doen op hun moreel oordeelsvermogen en de bewustmaking van zichzelf en hun wereld kunnen bewerkstelligen. Want belangrijker dan een veroordeling van of begrip voor het gedrag van de individuen is de vraag wat je zelf

Geljon, 'Een zielig verhaal, maar gelukkig is die tijd voorbij'

zou doen als je voor een dilemma gesteld werd. Er zijn immers problemen van morele aard waarop geen eenduidig antwoord gegeven kan worden en in veel verhalen wordt juist de spanning tussen die verschillende waarden voelbaar.

Literaire teksten over de Tweede Wereldoorlog lijken dus bij uitstek geschikt om leerlingen te laten ervaren dat je niet leest voor de lijst, maar voor het leven. Dat gaat meestal niet vanzelf. Via de tekst worden ze geconfronteerd met emoties die hun vaak onbekend zijn. Wat voelt een man in de loopgraaf, wat ervaart een vrouw als haar man door de gestapo wordt weggehaald en is er sprake van schuldgevoel als het gaat om de vraag: ik of de ander? Daarbij komt dat het verhaal zelden een parabel is en hoe leg je dan als een onge-trainde lezer de verbinding met je eigen situatie?

Wie niet de moeite neemt heel bewust met de klas terug te kijken op het verhaal zal ervaren, dat de leerlingen na enkele instemmende woorden overgaan tot de orde van de dag. Of zoals een meisje op een schoolonderzoek opgelucht zei: "Ik vond het een zielig verhaal, maar gelukkig is die tijd voorbij".

### Twee werkwijzen uitprobeerde

In de verschillende projecten met betrekking tot het lezen van de literatuur over WOII die de afdeling Algemene Literatuurwetenschap en Vakdidactiek Nederlands aan de Vrije Universiteit op scholen uitvoeren, proberen we na te gaan op welke wijze de verwerking van die verhalen het best gerealiseerd kan worden (1). We onderscheiden daarbij doorgaans twee groepen werkvormen. Bij de eerste wordt enige distantie tot de tekst genomen. De leerlingen passen een vorm van verhaalanalyse toe en geven tenslotte op semantische schalen aan wat ze van het gedrag van de personages vinden. Daarna discussiëren ze naar aanleiding van stellingen of beweringen over een moreel aspect van het verhaal of ze schrijven een beschouwing waarin ze hun visie op het verhaal verwerken.

Bij de tweede groep passen we werkvormen toe die een beroep doen op de persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen. We vragen naar hun primaire reacties en associaties en hanteren vervolgens werkvormen die de identificatie met de personages uit het verhaal kunnen bevorderen.

Een vergelijking tussen klassen die een van beide werkwijzen volgden, laat zien dat er weinig verschil valt te constateren als het gaat om begrip van en waardering voor het verhaal. Het verschil zit voornamelijk in de mate van persoonlijke betrokkenheid bij het verhaal en de heftigheid van het morele oordeel, die bij de tweede groep veel sterker is. Een klassediscussie naar aanleiding van een geanalyseerd verhaal is altijd uiterst zinvol, maar het gevaar van een te vrijblijvende afstandelijkheid is groot. De echte gevoelens komen zelden naar voren en het morele dilemma uit het verhaal wordt een *case*, te vergelijken met de twist tussen Van Oldenbarneveldt en prins Maurits in 'Het Stockske' van Vondel. Ons is gebleken dat een gevoelsmatige identificerende benadering een duidelijk positief effect heeft op de mate waarin leerlingen het verhaal naar hun eigen situatie toehalen. Op een aantal aspecten van die benadering wil ik nader ingaan.

Geljon, 'Een zielig verhaal, maar gelukkig is die tijd voorbij'

## 2 'Hij voelde zich natuurlijk shit'

### *Reflectie op de emotionele aspecten van de tekst*

In een van onze projecten hebben we ons nadrukkelijk gericht op de rol van de emotie bij het leesproces. In de literatuurdidactiek is hieraan tot nu toe weinig aandacht besteed. (2) Er is nog geen sprake van strategieën, waarin op een effectieve manier gebruik gemaakt wordt van het specifiek emotionele aspect van het lezen van literaire teksten. Onze aanpak is dan ook niet meer dan een eerste aanzet om duidelijkheid te krijgen.

Na lezing van het verhaal schrijven de leerlingen als eerste reactie in enkele zinnen op welk gevoel het verhaal bij hen oproepen heeft en ze vragen zich af of het vooral de gebeurtenis is die de emoties oproep of dat de verwoording door de auteur belangrijk is geweest. Vervolgens beantwoorden ze een reeks vragen waarin ze stapsgewijs moeten reflecteren op de emoties die bij het lezen een rol hebben gespeeld. Daarbij gaat het zowel om de eigen gevoelens als om de gevoelens van het verhaalpersonage. De laatste worden soms door de auteur letterlijk verwoord, maar vaker zijn ze impliciet gehouden. De leerlingen maken bij de belangrijkste momenten pas op de plaats en geven aan (a) welke gevoelens de verhaalfiguur volgens hen heeft, (b) of zij zich deze gevoelens kunnen indenken en (c) welke gevoelens de passage bij henzelf oproept. Vooral de juiste benoeming van de emoties dwingt tot nadenken. Een algemene instructie luidt bijvoorbeeld: 'Richt je aandacht op de hoofdpersoon van het verhaal. Beschrijf zo nauwkeurig mogelijk welke emoties de hoofdpersoon achtereenvolgens ervaart. Op welke wijze geeft ze uiting aan haar gevoel; geef enkele voorbeelden. Kun je begrijpen dat ze zich op deze manier uit; zou jij je ook op die manier uiten? (Denk eens aan momenten dat je zelf verdriet had. Hoe gaf je toen uiting aan je gevoel?). Welke gevoelens had je zelf bij de verschillende passages?' Bij sommige verhalen geven we een specifieke opdracht: 'Hoe denk je dat hij zich voelde toen men zijn vader verdacht van collaboratie? Waarom voelde hij zich zo? Herken je dat gevoel?'

De slotopdracht is een leesverslag waarin ze vooral moeten schrijven over de emoties van de hoofdfiguur en hun eigen gevoelens daarbij. In een groepsdiscussie worden tenslotte de ervaringen uitgewisseld.

Uit de bestudering van de leesverslagen en de protocollen van de discussie blijkt dat leerlingen het moeilijk vinden. Soms is er sprake van onbegrip voor het emotionele proces dat het personage doormaakt. Bij degenen die wel goed aanvoelen waar het om gaat, ontbreekt het vaak aan een toereikend verhaal repertoire: "Hij voelde zich natuurlijk shit en later nog meer shit". We geven ze daarom wel een lijst met emotiewoorden waar ze uit kunnen kiezen om meer nuances aan te brengen. Een aantal maakt daar dankbaar gebruik van en zegt ook daar veel van geleerd te hebben, maar anderen houden het liever op het kernachtige, maar beperkte, leerlingenjargon. De stapsgewijze schriftelijke reflectie wordt door de meesten ervaren als zinvol en vooral het groeps-gesprek geeft ze het gevoel dat ze verder gekomen zijn: "Door met anderen te praten ga je het beter begrijpen en ik geloof dat je dan ook je eigen emoties

Geljon, 'Een zielig verhaal, maar gelukkig is die tijd voorbij'

beter begrijpt". "Soms weet je de woorden niet precies en door erover te praten, kun je je gevoelens formuleren".

Reflectie op de emotionele aspecten kan dus meer inzicht verschaffen, niet alleen in het verhaal, maar ook in de relatie tekst-lezer. Maar er zijn meer mogelijkheden.

### 3 In de huid van een ander: identificatie als werkvorm

Het is bekend dat veel lezers identificerend lezen; ze passen het verhaal zo snel en zo veel mogelijk in de hun vertrouwde en bekende referentiekaders en identificeren zich met hun held. Een identificerende lesmethode wil echter meer dan het zich willoos overgeven aan het handelingsverloop. Onder identificatie verstaan we in dit kader het zich inleven en verplaatsen in de ander, zich voorstellen hoe de ander zich voelt en zich voorstellen hoe men zich zou voelen en reageren als men zich in de situatie van de ander bevond.

In de didactische literatuur met betrekking tot werkvormen zijn diverse werkvormen bekend om de identificatie met literaire personages te bevorderen. De lezer wordt meestal gevraagd in de huid van een van de verhaalpersonages te kruipen om vervolgens een schrijf- of spelopdracht uit te voeren, zoals het schrijven van een dagboeknotitie of een brief aan een van de andere personages, of het al dan niet tekstgetrouw uitspelen van een situatie. Doordat de leerlingen tijdens een dergelijke oefening in andermans schoenen staan, realiseren zij zich de houding en gevoelens achter het gedrag en de uitspraken van de personages. Ze distantiëren zich van het verhaal door zich even te gedragen 'alsof' en deze combinatie van kennen en voelen kan het begrip verhelderen. Wij hebben in onze projecten vooral goede ervaringen opgedaan met de brief aan een ander verhaalpersonage en het interview.

De *briefvorm* dwingt de leerlingen, meer dan een dagboek, een standpunt te verdedigen of een gedrag te verklaren. We geven ze een min of meer dwingende instructie, zodat de leerlingen zich niet beperken tot de feiten, maar juist aandacht schenken aan de gevoelens en nog onuitgesproken gedachten. Bij een verhaal waarin een Nederlandse agent in oorlogstijd na een anoniem telefoontje voor het eerst een Joods gezin gaat ophalen voor het transport naar Westerbork, gaven we de volgende opdracht: 'Lees het verhaal nog eens goed en verplaats je in de gevoelens en gedachten van de man op het ogenblik waarop hij besluit mee te werken. Jij bent nu die man. Na de oorlog zie je de vrouw op straat lopen. Je besluit haar een brief te schrijven. Schrijf haar in elk geval over je tegenstrijdige gevoelens op het fatale moment en je gedachten en gevoelens die je nadien hebt gehad'.

Ook het *interview* dwingt de leerlingen tot een reflectie op de emotionele en morele aspecten van het verhaal. Een bijkomend voordeel van het interview is dat er wel sprake is van het op zich nemen van een rol, maar dat in verhouding tot andere dramatische werkvormen aan de spelcapaciteiten en de speeldurf van de leerlingen weinig eisen worden gesteld. Bovendien vergt deze werkvorm nauwelijks extra organisatie.

Wij hanteren meestal twee vormen van het interview, het klasse-interview en het persoonlijk vraaggesprek. Bij het klasse-interview

Geljon, 'Een zielig verhaal, maar gelukkig is die tijd voorbij'

identificeren alle leerlingen zich met een verhaalfiguur en beantwoorden vanuit die identificatie bij toerbeurt de vragen die de interviewer (=de leraar) stelt. Bij het persoonlijk vraaggesprek vormen enkele leerlingen het interviewteam dat eerste de vragen voorbereidt en deze daarna voorlegt aan een leerling die de rol van het personage op zich genomen heeft. Leerlingen kunnen het vraaggesprek ook in tweetallen uitvoeren, maar dat blijft vaak wat vrijblijvend. De vragen hebben bij voorkeur niet alleen betrekking op de feitelijke gegevens uit het verhaal. Een goede schriftelijke leerlinginstructie is beslist noodzakelijk, bijvoorbeeld: 'We vragen je nu je in te leven in de persoon van Montijn. Wat voor jongen was het? In welke positie bevindt hij zich nu? Wat heeft hij allemaal meegemaakt, hoe denkt hij nu over zijn verleden, zijn heden, zijn toekomst. Je wordt straks geïnterviewd en beantwoordt dan de vragen of je de man nu bent. Je neemt zijn rol over en probeert te antwoorden zoals hij het zou doen. De vragen gaan gedeeltelijk over de feiten, maar vooral ook over motieven en gevoelens, dus realiseer je goed hoe je moet reageren. Wat ga je bijvoorbeeld zeggen als men je vraagt naar de gevoelens op een bepaald moment in de oorlog en je ideeën over oorlog en vrede in het algemeen? Bereid je goed voor door enkele passages nog eens goed door te lezen en maak enkele aantekeningen'.

Uit onze ervaring blijkt dat leerlingen bij beide werkvormen meestal weinig moeite hebben met de identificatie. Ze beantwoorden moeiteloos interviewvragen in de ik-vorm, ook wanneer het vragen buiten de tekst betreft en ze geven zich vaak met zo grote ernst over aan de identificatie dat de spanning soms te snijden is.

#### 4 'Laat die turk maar voor jood spelen': actualisering

Het op je nemen van een rol of het expliciteren van gevoelens wil nog niet altijd zeggen dat daarmee ook automatisch de lijn naar het hier en nu getrokken wordt. Een goed voorbeeld daarvan vind ik nog altijd de situatie in het toneelstuk "Geknipt voor de rol" van de Duitse schrijfster Leonie Ossowski. Voor de goede orde: het werd geschreven en opgevoerd in een tijd dat er nog geen sprake was van rassenonlusten.

Een geschiedenisleraar wil bij de behandeling van de oorlog zijn leerlingen confronteren met de verschrikkingen van het nazisme. Hij kiest een dramatische werkvorm en repeteert met de klas een toneelstuk over scholieren die in oorlogstijd een joodse leerling verbergen. De klas is totaal niet gemotiveerd; de oorlog is voor hen een gebeurtenis uit het verre verleden en de problematiek lijkt (op dat moment) gedateerd. Tot een van de leerlingen voorstelt van rollen te wisselen. Een Turkse klasgenoot moet de joodse jongen spelen. Vanaf dat moment vallen fictie en werkelijkheid op een gruwelijke manier samen, omdat alle tot nu toe verzwegen emoties omgezet worden in woorden en daden.

Een zo directe omslag is nauwelijks te realiseren en ook niet altijd wenselijk, maar als wil dat een tekst gaat functioneren in het leven van je leerlingen, dan moet je ruimte maken voor de transpositie naar de eigen situatie.

Geljon, 'Een zielig verhaal, maar gelukkig is die tijd voorbij'

Een voor de hand liggende vraag is dan: wat had jij gedaan als je in die situatie had verkeerd? Een lastige vraag, omdat je je de omstandigheden nauwelijks kunt indenken, zelfs al heb je intens met het verhaal meegeleefd. De keuze die de vrouw in *Sophie's Choice* moet maken tussen haar beide kinderen is zo onmenselijk dat je daar geen sluitend antwoord op kunt geven. En wie kan met zekerheid zeggen of hij een andere keus had gemaakt dan de joodse leraar Suasso in *De Nacht der Girondijnen* van J.Presser, die in het kamp Westerbork als lid van de ordedienst meehelpt met de deportatie van zijn medegevangenen naar Auschwitz. Maar het is wel goed er over na te denken.

Een tweede soort vraag is: zijn er nu situaties of keuzes te bedenken die op de een of andere manier overeenstemmen met die uit het verhaal en wat zou jij in die situatie doen? Met name in de verhaalfiguren die onder de druk van de omstandigheden eigenlijk maar een beetje fout zijn, herkennen leerlingen mensen uit hun omgeving, maar vaak ook zichzelf. Het is verrassend en ook onthutsend om te merken hoeveel parallellen er te trekken zijn met actuele politieke en maatschappelijke beslissingen die voor anderen levensbedreigend kunnen zijn.

Een derde mogelijkheid is het voorleggen van een aantal dilemma's uit het dagelijkse leven die een serieuze vergelijking met die uit het verhaal weliswaar niet kunnen doorstaan, maar die wel duidelijk maken dat het vaak dergelijke simpele keuzes zijn die onder bepaalde omstandigheden kunnen leiden tot afschuwelijke gevolgen. Een voorbeeld: Je speelt in een band en jullie hebben dringend nieuwe apparatuur nodig. Je kunt voor veel geld spelen op een bijeenkomst van een extreem rechtse partij; zou je dat doen? (Of: je hebt dringend behoefte aan geld voor een studiereis; je kunt een affiche voor deze club maken). Nadat de persoonlijke stellingname schriftelijk is vastgelegd, (ik doe het/ ik heb mijn twijfels, maar ik doe het waarschijnlijk wel/ ik weet het niet/ ik aarzel nog, maar ik doe het waarschijnlijk niet / ik doe het niet), volgt een groepsdiscussie. Daarna gaan we terug naar de tekst: is er een verband te leggen met het dilemma uit het verhaal?

## 5 Evaluatie

Wie omstreeks de vijfde mei aandacht besteedt aan de literatuur over de oorlog, doet dat waarschijnlijk toch met een wat andere doelstelling dan in andere lessen.

Ons is gebleken dat een affectieve-identificerende benadering leidt tot een grotere verbondenheid met de verhaalfiguren en dat is een goede basis voor het nadenken over wat dat verhaal voor jouzelf kan betekenen. Dat leidt dan vrijwel vanzelf naar een vorm van morele reflectie en dat is mijns inziens ook een aspect van de literaire competentie. Veel verhalen of romanfragmenten lenen zich voor een dergelijke behandeling. Wie bang is dat een gevoelsmatige identificerende benadering van foute figuren automatisch leidt tot een te welwillend begrip voor hun daden komt waarschijnlijk bedrogen uit. In het VU-project was bij deze aanpak het oordeel juist veel negatiever dan bij de groep die met enige distantie aan het verhaal had gewerkt, ongeacht of deze figuren nu uit overtuiging, uit eigenbelang of onder druk van de omstandigheden han-

Geljon, 'Een zielig verhaal, maar gelukkig is die tijd voorbij'

delden. Zoek echter niet alleen naar teksten met foute figuren, maar liever nog naar verhalen over gewone mensen die niet konden, wilden of durfden kiezen of over de verzetshelden bij toeval. 'Pastorale 1943' van Vestdijk en de romans van Hermans bevatten veel van dergelijke figuren, maar eigenlijk komen ze overal wel voor.

Natuurlijk is er niets mis met een andere aanpak van verhalen over WO II. Een interessante contextuering door middel van een videoprogramma en een informatieve tekst over bepaalde aspecten van de oorlog plaatsen het verhaal in een goed kader. Een degelijke analyse of een boeiende discussie leidt vaak tot uitstekende resultaten, waarbij ook de gevoelens een rol zullen spelen. Projecten als deze hebben mij echter geleerd dat de hierboven beschreven weg tot verrassende resultaten kan leiden.

#### Noten

1. Enkele van deze projecten zijn vastgelegd in:

Dick Schram, Cor Geljon, Effecten van affectieve en cognitieve lesmethoden op de receptie van verhalen over de Tweede Wereldoorlog. In: *Spiegel*, jrg 5 (1988) nr.3, pp 321-335.

Geljon en D.H.Schram, Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek. In: Andringa E en D.H.Schram (red), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactische perspectief*. Bohn Staf-leu, Van Loghum. Houten 1990 pp. 203-229

2. Enkele publikaties op dit gebied zijn:

W.van Peer, Emotionele functies van het literaire lezen. In *Spektator*, jrg 20, nr 1, 1991, pp.87-96.

Dick Schram en Cor Geljon, Emoties in de literatuurles: een aanzet. In: Van Gorp H. en D. de Geest (red) *Even boven het evenwicht*, Acco Leuven/Amersfoort 1992 pp. 199-209.

