

Intertekstueel lezen bij het vak Nederlands

Ad van der Logt

In zijn oratie *Het mythische substraat, verhaalpatronen in de Nederlandse literatuur van de twintigste eeuw* stelt prof. dr. Jaap Goedegebuure dat het intertekstueel lezen een van de grote kansen voor het letterkundeonderwijs in het voortgezet (secundair) onderwijs zou zijn. Hij veronderstelt dat leerlingen gestimuleerd zouden kunnen worden ongekende routes door de (wereld)literatuur te bewandelen, routes die niet alleen nieuwe ontdekkingen en inzichten opleveren, maar hen tegelijkertijd bewust kunnen maken van de rijkdom die de literaire traditie in zich bergt. In zijn openbare les gebruikte Goedegebuure de roman *Karakter* van Ferdinand Bordewijk als voorbeeld. Hij noemde de bijbel, in het bijzonder het verhaal van koning David en Absalom uit het oudtestamentische boek 2 Samuël en de mythe van Oidipous als intertekstuele bronnen. Daarnaast beschouwt hij *Karakter* als een moderne initiatierite.

Hoe kun je als leraar Nederlands leerlingen op het spoor zetten van deze intertekstualiteit? Het gevaar bestaat dat de leraar eerst eindeloos veel informatie moet geven, die door de leerlingen geconsumeerd moet worden. Een tweede vraag luidt dus: welke didactische stappen kunnen bij zo'n exercitie worden gezet? Allereerst wordt in dit artikel het begrip 'intertekstualiteit' nader omschreven, vervolgens wordt ingegaan op drie verschillende niveaus waarop intertekstualiteit in de kunsten is aan te wijzen. Daarna wordt het intertekstueel lezen van een roman gedidactiseerd aan de hand van *Karakter*. Tot slot worden nog een aantal andere methodieken beschreven die de leraar in zijn lessen kan toepassen.

INTERTEKSTUALITEIT OP DRIE NIVEAUS

We spreken van intertekstualiteit wanneer een schrijver in een tekst verwijst naar een andere tekst.¹ De tekst waarnaar verwezen wordt, heet de 'intertekst', 'pretekst' of 'genotekst'. De op de intertekst geïnspireerde tekst wordt aangeduid met het begrip 'fenotekst'. De genoemde specifieke betekenis van het begrip 'intertekstualiteit' wordt ook onderschreven door Rigney (2006), maar zij hanteert daarnaast een ruimere interpretatie: "In de meest brede zin van het woord behelst 'intertekstualiteit' alle mogelijke relaties tussen een tekst en eerder taalgebruik." (p. 101) Als voorbeeld geeft zij het beroemde gedicht *40-love* van Roger McGough waarin de relatie tussen twee echtgenoten wordt weergegeven in termen die ontleend zijn aan de taal die bij tennis wordt gebruikt. Ook de typografie van het gedicht verwijst naar tennistaal.

Daarnaast noemt zij de verhalen van Nicolaj Gogol, die qua thema en vormgeving geplaatst kunnen worden in de orale traditie van de Russische volksverhalen.

Het doel van een intertekstuele analyse is de herkomst van de 'genotekst' in de 'fenotekst' op te sporen en die mee te nemen in de betekenisgeving van de tekst. Goedegebuure (1996) houdt de mogelijkheid open dat zowel de 'fenotekst' hierdoor een diepere betekenis krijgt als de 'genotekst' op basis van de 'fenotekst' vanuit andere perspectieven tegemoet wordt getreden.

Intertekstualiteit beperkt zich niet alleen tot de literatuur, maar is ook in andere kunsten en terreinen aan te wijzen. Soetaert (2006) zoomt vooral in op de relatie tussen boek en film.² Hij beschrijft een onderzoek waarin studenten verfilmingen van literaire boeken bekeken. Het bespreken van deze filmfragmenten door studenten literatuur werkte zeer motiverend voor de reflectie en discussie over het literaire gehalte van het boek.

Een andere benadering van het begrip 'intertekstualiteit' zit verweven in de didactische lesopzet die Mottart (2003) en Mottart & Vanhooren (2006) voorstellen en

die ontleend is aan het concept 'multigeletterdheden' dat door de New London Group in 1996 werd geïntroduceerd. Zij geven de studenten van de lerarenopleiding de opdracht een les(senserie) voor te bereiden over een onderwerp uit het curriculum. De studenten krijgen de opdracht het

gekozen onderwerp te analyseren en te problematiseren (1) vanuit het vak, (2) vanuit de openbaarheid en (3) vanuit de leefwereld

van de leerling of de school. Doordat de leraar verondersteld wordt altijd vanuit deelgebied (3) te starten en vervolgens via (2) naar (1) opklimt, is de kans zeer groot dat allerlei intertekstuele verbanden aan bod komen.

Op welke wijze kan deze aanpak ook voor Nederland gelden? Nemen we het middeleeuwse dierenepos *Van den vos Reynaerde* als uitgangspunt. De vraag die op niveau (3) gesteld moet worden, luidt: hoe hebben de leerlingen het verhaal van Reinaert de vos leren kennen? Wat weten ze ervan? De aanwezige kennis van de leerlingen kan afkomstig zijn uit het Suske en Wiske-verhaal *De rebelse Reinaert* of uit het voorlezen door een van de ouders van de populaire bewerking van Jan Mens of Paul Biegel. Leerlingen weten dat een vos slim is omdat ze Fontaines fabel van de vos hebben gehoord of gelezen.

Bij niveau (2) moet de vraag beantwoord worden welke rol het dierenepos speelt in de openbaarheid. Al naargelang de woonplaats van de leerlingen kunnen de volgende antwoorden verwacht worden: er is een standbeeld van Reinaert in Hulst, er is een biertje met de naam Reinaert, in de wijk Malpertuis (Maastricht) zijn de straten vernoemd naar figuren uit *Van den vos Reynaerde*, in Groesbeek ligt het bungalowpark Cantecleer waarvan de vakantiehuisjes de naam dragen van de personages uit *Van den vos Reynaerde*. Als leerlingen de opdracht zouden krijgen meer van dergelijke voorbeelden via internet op te zoeken, is de oogst opzienbarend. Fiets- en autoroutes, ziekenhuizen, campings zijn naar de vos of de medebewoners van het Waesland genoemd. Al deze voorbeelden kunnen beschouwd worden als oriëntatie op de behandeling in de klas, waarna benadering (1) het uiteindelijke doel is.

Leerlingen weten dat een vos slim is omdat ze Fontaines fabel van de vos hebben gehoord of gelezen.

In de literatuur worden verschillende benaderingswijzen genoemd hoe intertekstualiteit aan de orde gesteld kan worden. Goedegebuure (1996) stelt aan de hand van het gedicht *Een nieuw Paaslied* van Gerard Reve voor om een 'fenotekst' eerst 'mimetisch' te lezen, dat wil zeggen woord voor woord, om zo tot een bepaalde 'meaning' te komen. Deze 'mimetische' lezing wordt gevolgd door een 'retroactieve' lezing waarbij tekstuele bijzonderheden – Goedegebuure noemt: onregelmatigheden, afwijkingen, duistere plaatsen en vormen van beeldend taalgebruik – worden opgevat als mogelijke verwijzingen naar de 'genotekst'. Bij deze tweede lezing verbindt de lezer deze opvallende elementen van een tekst met elkaar waardoor hij uiteindelijk in staat is betekenis te geven aan de tekst en de intertekstuele relatie.

Rigney (2006) legt de nadruk op de verschillende varianten waarin intertekstualiteit aan de lezer wordt gepresenteerd:

- (1) *Allusie*. De verwijzingen in de 'fenotekst' naar de 'genotekst' dienen ter uitwerking van de thematiek van de 'fenotekst'. Zo dient in de *Divina Commedia* het optreden van Vergilius gezien te worden als een directe verwijzing: Dantes *Divina Commedia* is de opvolger van Vergilius' *Aeneis*. Een beruchte allusie is het verhaal *De rebelse Reinaert* uit de reeks Suske en Wiske waarin verschillende verwijzingen worden gemaakt naar Marc Dutroux.
- (2) *Creatieve navertelling*. Een bekend verhaal wordt in aangepaste vorm naverteld. De zoektocht van Kasper in de onderwereld op zoek naar zijn geliefde in *De goden moeten hun getal hebben* van Hubert Lampo is een moderne bewerking van de Orpheus-mythe.

- (3) *Pastiche*. Een satirisch verhaal over een Engelse detective (met assistent) die met logica misdrijven oplost, zou een pastiche kunnen zijn op de serie verhalen van Sherlock Holmes. Voorwaarde is wel dat het eigene van de taal in de 'pretekst' wordt geprofileerd.
- (4) *Parodie*. De schrijver kopieert een 'genotekst' op een komische manier. Het gedicht *Het water de stank* van Gerrit Komrij is een parodie op *De moeder de vrouw* van Martinus Nijhoff.

Deze vakinhoudelijke benaderingen zijn zeer geschikt voor de leraar, maar schieten tekort voor leerlingen die eenvoudigweg niet beschikken over de vereiste geletterdheid.

Een meer didactische benadering wordt voorgesteld in een lesbrief van de Fontyslerarenopleiding. Hierin worden drie niveaus onderscheiden waarop een kunstwerk naar een ander kunstwerk kan verwijzen.³ Daarnaast wordt een didactische aanpak van intertekstueel lezen voorgesteld. Deze bestaat uit een aantal stappen en is in de lesbrief alleen toegespitst op de bijbel als intertekst. Allereerst noteert de lezer afwijkende zinnen of woordgroepen en vervolgens selecteert hij de belangrijkste woorden. Deze methode is vergelijkbaar met de 'retroactieve' lezing zoals voorgesteld door Goedegebuure. Daarna zoekt hij met behulp van het woord dat naar eigen inschatting de minste treffers op zal leveren in een concordante op het internet, bijvoorbeeld <www.statenvertaling.net> en leest hij de gevonden treffers door. Als de 'genotekst' is gevonden, probeert de lezer de context van het citaat uit de 'genotekst' als uit de 'fenotekst' te achterhalen en te verduidelijken om ten slotte de vraag te kunnen beantwoorden welke betekenis het (bijbel)citaat in de 'fenotekst' heeft. Omdat

in dit artikel het intertekstueel lezen van leerlingen uitgangspunt is, is hier gekozen voor een verdere uitwerking van deze benadering.

CITAAT

Citaten zijn letterlijke overnames die leerlingen gemakkelijk kunnen herkennen. Zo zegt Primo Levi in het hoofdstuk 'Ulysses zang' uit *Is dit een mens?* in een gesprek

tussen hemzelf en medegevangene Jean op weg naar de gaarkeuken in het concentratiekamp Auschwitz complete clausen op uit de *Divina Commedia* van Dante, in een poging zijn medegevangene Italiaans te leren. Deze clausen zijn alle afkomstig uit het gedeelte *Inferno* (De hel) en wel in het bijzonder uit de achtste kring *De malebolge* (Bedriegers), canto 26, regel 85-142. Hij kan zich echter niet alle regels van dit tekstfragment herinneren.

Ik kan maar één vers redden, maar het is de moeite waard erbij stil te staan:

....Ten teken dat de mens niet verder zich begeve.

.... Acciò che l'uom pik oltre non si metta.

'Si metta': ik moest in het Lager komen om te zien dat het hetzelfde woord is van eerst, 'e misi me'. Maar dat zeg ik niet tegen Jean, ik weet niet zeker of het wel belangrijk is. Hoeveel meer zou er nog te zeggen zijn, en de zon staat al hoog, het is al haast twaalf uur. Ik heb haast, razende haast.

Luister, let op, Pikkolo, zet je oren en je verstand wijd open, je moet het begrijpen:

Bedenkt uit welk zaad gij gesproten zijt:

niet om als vee te leven schiep men u,

maar om te reiken naar het hoogste en het beste.

Considerate la vostra semenza:

Fatti non Joste a viver come bruti,

Ma per seguir virtute e conoscenza.

Bij een onderzoek door of een bespreking met leerlingen van alle citaten in dit hoofdstuk kunnen drie vragen worden gesteld op intertekstueel niveau:

- (1) Wat is het verband tussen Auschwitz en het gedeelte *Inferno* van de *Divina Commedia*?
- (2) Waarom kiest Primo juist voor canto 26?

- (3) Wat is de belangrijkste informatie uit het tekstgedeelte vers 85-142 dat hij zich wel kan herinneren?

De allereerste vraag kan zonder lezen van de 'fenotekst' beantwoord worden op basis van de algemene historische kennis die bij de lezer bekend mag worden verondersteld. De tweede vraag kan pas opgelost worden

wanneer het tekstfragment zowel 'mime-tisch' als 'retroactief' is gelezen, waarbij de hierboven geciteerde dichtregels als meest belangrijk worden onderkend. Door de daarin uitgesproken opdracht in de context van de tijd te plaatsen, kan in een onderwijsleergesprek de hypothese worden uitgesproken dat deze claus niet alleen betrekking heeft op de joden in het concentratiekamp, maar ook op het allereerste streven van de 'moderne' humanistische mens uit de veertiende eeuw naar kennis.⁴ De verwijzing naar de middeleeuwse legende van Odysseus' reis naar de Louteringsberg blijft hier onbesproken, omdat ze een voorbeeld is van een indirecte verwijzing.

INDIRECTE VERWIJZING

De indirecte verwijzing is niet zichtbaar als citaat, maar wel als een verwijzing naar de intertekst herkenbaar. Het is de bedoeling dat de lezer de verwijzing 'ziet', zodat hij daardoor de tekst beter kan begrijpen. In *Twee vrouwen* van Harry Mulisch bezoeken de beide hoofdpersonen Laura en Sylvia samen met de ex van Laura het toneelstuk *Orpheus' vriend*, een indirecte verwijzing naar de geschiedenis van Orpheus en Eurydice.⁵

Een tweede voorbeeld is de conference *Bijbelverhaal* van Hans Teeuwen. Door het expres verkeerd toepassen en combineren van de intertekstuele gegevens wordt de lachlust van het publiek opgewekt.

D'r was dan het begin van de wereld, was nog helemaal niks. Alleen een soort jeugdboerderij met twee mensen, Mozes en Allibabba. Maar, ja, ja maar die hadden van de giftige appel gegeten en toen waren ze in slaap gevallen.

En toen was het keihard gaan regenen, en zo hard gaan regenen dat de dieren van de boerderij bijna verdronken waren. Maar toen had Jezus, had dat water veranderd in rode wijn en toen was dat een rooie zee geworden en toen ging dat uit mekaar en toen had de ene helft de walvis opgezopen en de andere helft Jonas de Doper.

Ja, maar die Jonas de Doper, die werd toen zo dronken, die ging mensen natgooien met water, ja. En dat die mensen ook zeiden van: 'Schei nou eens uit met die nat te gooien met water,' ja. En dat was ook terecht, dat eh, ja. Toen wilde die nog steeds niet ophouden. En toen was er zo'n vrouw van Delilah, die heeft zo z'n haren afgeknipt en toen was het een hanekam geworden en toen moest 'ie drie keer kraaien. Maar toen wilde 'ie nog steeds niet ophouden en toen zeiden ze van: "Nou is het echt mooi geweest".

www.hansteewen.net/index.ht/teksten/hard_en_zielig/23

VERBORGEN OPNAME

Een verborgen opname is niet zichtbaar als citaat, ook niet als verwijzing, maar zit als het ware verborgen in de 'fenotekst'. In het

vierde hoofdstuk van *De wetten* van Connie Palmen (1991) bezoekt de hoofdpersoon, de studente Marie Deniet, een hoogleraar filosofie Clemens Brandt. Deze man is een uitgetreden kloosterling en zij voelt zich tot

In de jeugd-cultuur speelt intertekstueel lezen, kijken en luisteren een grote rol.

hem aangetrokken en gaat met hem naar bed. Maar voor het zo ver is, doet zij bij hem zijn schoenen en sokken uit en likt zijn voeten schoon. Niet veel leerlingen zullen in dit fragment een verwijzing zien naar Lucas 7, waarin de prostituee Maria Magdalena ongeveer hetzelfde doet met de voeten van Jezus. Naast dit bijbelboek is *Mariken van Nieumeghen* de tweede intertekst in dit hoofdstuk, want Brandt spreekt Marie Deniet aan als Emmeken.

onderstelling de beslissing nemen alles voor de leerlingen voor te kauwen om hen op het intertekstuele verband te wijzen. Leerlingen zijn bekend met alle hierboven beschreven niveaus van intertekstualiteit, alleen kennen zij de term 'intertekstualiteit' als zodanig niet. In de jeugdcultuur speelt intertekstueel lezen, kijken en luisteren een grote rol. Zo zijn er intertekstuele verbanden aan te wijzen in reclames, liedteksten, films, strips enzovoort. Als leerlingen hun waardering uitspreken over een songtekst of film, vergelijken ze video- of muziekclips met elkaar. Een paar voorbeelden worden hier op leerlingniveau uitgewerkt.

CITAAT

INTERTEKSTUALITEIT OP LEERLINGNIVEAU

Leraren maken een grote fout als ze er van uitgaan dat leerlingen intertekstueel lezen niet kennen en op grond van die voor-

In de top 2000 stond eind december 2006 één nummer van de Britse symfonische rockformatie Barclay James Harvest. De titel van de song was *Titles* en bevatte directe verwijzingen naar titels van Beatles-liedjes.

*The long and winding road that leads to your door
Here comes the sun it's alright people shout for more
But were you trying to deceive telling me
All you need is love to succeed
Across the universe one after nine 'o' nine
I got a feeling for you blue and I feel fine
I tried so hard to make believe that I'd see
All you need is love to succeed*

Chorus:

*Lady Madonna let it be
Something in the way you moved me yesterday
All you need is love so they say*

Niet alleen verwijzen de gecursiveerde woordgroepen naar liedteksten van de Britse popformatie uit Liverpool, zelfs hele zinnen zijn overgenomen. Daarnaast doet de muziek van dit nummer wel erg sterk denken aan bepaalde Beatles-melodieën. In feite is hier dus sprake van een dubbele intertekstualiteit: tekst en muziek.

INDIRECTE VERWIJZING

In videoclip, films, songteksten, reclame wordt zeer veel gebruik gemaakt van intertekstualiteit. Wie kent nog de allereerste grote reclamecampagne van Kennisnet waarin een jonge Einstein de centrale figuur was? Of de reclame voor Delta Lloyd waarin een aantal ME-ers op paard waren gezeten en een tweetal wel erg sterk deed denken aan Don Quichotte en Sancho Panza. Leerlingen krijgen in stripverhalen intertekstuele verbanden met de paplepel ingegoten. Zo ontmoeten Asterix en Obelix in *Asterix en Obelix in Hispania* Don Quichote en Sancho Panza. Talloze titels uit de reeks Suske en Wiske verwijzen naar interteksten. *De rebelse Reinaert*, *De dolle musketiers*, *De straatridder* en *De Nachtwachtbrigade* gaan terug op respectievelijk *Van den vos Reynaerde*, *De drie musketiers* en *De man met het ijzeren masker* (Alexandre Dumas), Cervantes' *Don Quichotte* en het beroemdste schilderij van Rembrandt van Rijn.

VERBORGEN OPNAME

De poenschepper, een verhaal uit de Suske en Wiske-reeks, begint in de haven van Antwerpen waar tante Sidonia, Suske en Wiske op zoek zijn naar Lambiek, die zelfmoord wil plegen. De lezer ziet hem met een steen naar de waterkant lopen, maar gelukkig... hij gooit alleen de steen in het water om zijn zenuwen te kalmeren. Dat hij daarna kalm is, geeft hij met luide stem-

verheffing te kennen. Lambiek neemt zich voor om pas bij Suske en Wiske terug te keren als hij schatrijk is geworden. Als hij een paar plaatjes verder een zwevende bundel bankbiljetten ziet, rent hij er als een dolleman achteraan. De bundel blijft hangen boven een louche herberg 'Het gouden kalf' (een intertekstuele verwijzing naar Exodus 32:4), die beheerd wordt door Mazoutan en zijn vrouw Belzabel. Zij kunnen er wel voor zorgen dat Lambieks wens vervuld wordt (zie fragment stripverhaal).

Lambiek heeft zich na het tekenen van het contract ontwikkeld tot een niets en niemand ontziende kapitalist. Zoals in elk verhaal zetten de vrienden alles op alles om Lambiek voor de ondergang te behoeden. Uiteindelijk lukt het met behulp van de beeldhouwer Fantamoer het onheil te keren. Hij maakt stenen Amor-beeldjes en stuurt ze daarna op Lambiek af om hem met een pijl in zijn hart te raken. Nu pas komen we te weten wat het contract met Mazoutan en Belzabel inhield: Lambiek verkocht zijn hart en ziel om met een computer zo veel mogelijk geld te verdienen. Maar elke keer als hij het apparaat gebruikte, moest hij een stukje van zijn hart aan deze nieuwe machine afstaan. Als Jerom met een anti-tankwapen de computer opblaast, lijkt een happy end aanstaande. Fantamoer beseft dat Mazoutan nog steeds in het bezit is van het contract dat Lambiek heeft getekend. Lambiek kan alleen maar gered worden wanneer iemand zich voor hem opoffert. Als Mazoutan onze vrienden bedreigt met eenzelfde anti-tankwapen, loopt Fantamoer recht op het wapen af. De duivel is verslagen en Lambiek mag in het huis van tante Sidonia bekomen van de schrik.

In feite hebben de lezertjes van Suske en Wiske kennis gemaakt met het duivels-contract uit de *Faust*-legende. Dit contract



bestaat uit drie fasen en die zijn door Willy Vandersteen verwerkt in dit verhaal. In de eerste fase van het duivelscontract besluit iemand (in dit geval Lambiek) vanuit een wanhopige gemoedstoestand toe te geven aan de influisteringen van de duivel. Het tekenen van het contract vormt de tweede fase van het contract. In ruil voor kennis, macht, rijkdom of wat dies meer zij, tekent de ongelukkige een contract waarin hij belooft na een bepaalde periode zijn ziel te verkopen aan de duivel. In de meeste middeleeuwse verhalen met zo'n contract krijgt de ondertekenaar berouw over zijn zondig leven en keert hij de duivel de rug toe. Om weer opgenomen te worden in de katholieke kerk zal hij schuld moeten belijden en boete doen. Deze derde fase is wel aanwezig, maar de boetedoening wordt overgelaten aan Fantamoer.

KARAKTER: EEN VOORBEELD

De vraag is nu hoe een leraar zijn leerlingen kan voorbereiden op het ontdekken van de intertekst bij *Karakter* van Bordewijk. Dat daarbij enige leraarsturing noodzakelijk is, moge duidelijk zijn. Er zullen maar weinig leerlingen zijn die de intertekst op het niveau van de verborgen opname vanzelf ontdekken. De leraar zou kunnen beginnen met het laten lezen van de laatste ontmoeting tussen Katadreuffe en Dreverhaven. Niet alleen verwijst dit fragment naar de ondertitel van de roman, door gebruik te maken van juist dit fragment kan de leraar bij de oriëntatie op de roman verder gestalte geven door de verfilming van het boek erbij te betrekken. Als het fragment begint, is Katadreuffe tot advocaat beëdigd.

Die avond ging Katadreuffe voor een laatste afrekening naar zijn vader. Het was een plan, jaren lang gekoesterd, het uur van vergelding had geslagen, het zou een waardige vergelding zijn. Met een kalme pas ging hij naar de armenbuurt. Het licht glimmerde op de eerste verdieping door de kieren der raamgordijnen. Hij liep bedaard de stenen wenteltrap op, duwde de eerste deur open (een bel Monk in de verte), de tweede, de derde. Maar er gingen onverklaarbare tonen door het lege gebouw, in een uithoek, en het had iets sinisters. De opgestoken avondwind bespeelde de vloerharpen in een zeurig mineur.

Hij ontgaf het zich weer, hij begreep het geluid met, hij stond voor zijn vader. Dreverhaven zat stil. Met zijn hoed en zijn jas, maar hij rookte niet, hij dronk niet, hij was wakker. De hand van een oude heerser uit de volksklasse opgekomen wees een stoel. Katadreuffe negeerde het gebaar.

‘Ik wou...’

Dreverhaven viel hem in de rede.

‘Zo, Jacob Willem, waaraan dankt die ploert van een vader de eer van het bezoek van zijn zoon? Ding je naar de positie van die smiegtige Schuwagt nu je beëdigd bent?’

Hij lachte hard en sarcastisch. En het was Katadreuffe vreemd te moede, niet om de lach, maar om het gesprokene.

‘Ik wou u juist vertellen, vader, dat wat ik indertijd bij ons eerste gesprek tegen u gezegd heb in mijn boosheid, over ploertigheid, - dat ik dat terugneem. Ik heb daar spijt van. Ik heb lang gewacht met de betuiging van mijn spijt. Ik wil het nu niet langer uitstellen omdat ik u tegelijk kom zeggen...’

Hier haperde hij even, want dwars door de ernst van dit onderhoud schoot hem de gedachte te binnen dat hij zijn vader niet tutoyeerde gelijk hij zijn moeder deed, dat hij dit eenvoudig niet zou hebben gekund.

‘... tegelijk kom zeggen dat dit mijn laatste bezoek aan u is. U hebt me niet klein gekregen, daarvan bent u nu zeker wel overtuigd. Ik ben vandaag beëdigd, u weet het al, het zal u wel spijten, maar ik ben beëdigd... En ik heb hier alleen nog aan toe te voegen... dat dit mijn laatste bezoek aan u is, ik zeg u voorgoed vaarwel, ik erken u niet meer als mijn vader, als wat ook, u bestaat niet meer voor mij.’

Het oude en grauwbestoppelde gezicht tegenover hem veranderde. Het werd jong, er kwam een glans op, het lachte. Waarlijk, de vader, na jaren sarcasme, lachte. Het werd zo onherkenbaar dat de zoon ervan schrok. En hij schrok ook, en meer, van een hand vol grijs apehaar die dwars over het tafelblad naar hem werd uitgestoken. Maar ogenblikkelijk verkeerde zijn schrik in woede, de duistere woede van het verwante bloed. Hij was plotseling zijn voornemen van een waardige vergelding totaal vergeten. En hij werd klein, klein, om te wanhopen zo klein, een klein, stikdonker bloed beheerste hem, hij had wel in een doosje gekund, maar hij dacht dat zelfs de Grote Kerk hem niet kon bevatten.

‘Wat,’ riep hij, ‘nu ik ondanks al uw pogingen er toch ben gekomen, nu zou ik nog een hand van u aannemen en worden gefeliciteerd? Nooit. Nooit van een vader, die mij mijn hele leven heeft tegengewerkt.’

Dreverhaven was achter zijn bureau gaan staan. Zijn vuisten met het grijze haar steunden op het blad, het voile gewicht van zijn zware bovenlijf drukte op zijn vuisten, ze kregen een lomp vlechtwerk van aderen. Hij leek een als mens verkleed monster, een vergrijsde gorilla. Zijn mond opende zich als om een gebrul uit te stoten... en evenwel... en evenwel:

‘Of méégewerkt,’ zei hij langzaam, èn duidelijk, èn schor, maar zacht.

En het klonk zo geheimzinnig, deze mens werd op slag een raadsel.

En Katadreuffe, bevangen in boosheid en schrik, maar strak van trekken, keerde zich of en ging zonder woord. Zijn gevoel van hooghartigheid begon vreemd in hem weg te smelten, hij mocht het niet tonen, die hoogmoed behield hij, hij ging zonder een woord. En wederom was daar, in een uithoek van het gebouw, het vreemde snarenspeel, het begeleidde zijn heengaan luguber.

Na lezing van dit fragment laat de leraar de leerlingen twee filmfragmenten van dezelfde ontmoeting zien. De ontmoeting tussen zoon en vader is zowel aan het begin als aan het eind van de film gemonteerd. De leraar kan de leerlingen de opdracht geven beide fragmenten te bekijken en deze te vergelijken met de oorspronkelijke tekst. Als geoefende filmkijkers geven ze al snel aan dat het grootste verschil gelegen is in het perspectief. Het begin van de film wordt verteld vanuit het perspectief van Katadreuffe, het laatste fragment wordt vanuit het gezichtspunt van Dreverhaven gezien. Het effect is dat de film door deze perspectiefwisseling een totaal andere kijk geeft op het verhaal van Katadreuffe. Is hij wel tegengewerkt door zijn vader? Tevens krijgt de kijker een grotere sympathie voor de vaderfiguur dan hij steeds gedurende de hele film heeft gehad.

De film benadrukt sterk dat er zich een strijd op leven en dood afspeelt tussen zoon en vader; Jacob gaat Dreverhaven letterlijk te lijf en ook Dreverhaven schuwt het geweld tegen zijn zoon niet. De film kan de leerlingen helpen om deze strijd op leven en dood van twee zijden te bezien. Qua

interpretatie betekent dit dat de zoon in opstand is gekomen tegen zijn vader en dat de vader er op uit is om zijn zoon te vernietigen.

DIDACTISERING VAN DE INTERTEKSTUALITEIT

De leraar heeft nu diverse keuzes. Hij kan in een open onderwijsleergesprek of met behulp van een woordweb met zijn leerlingen onderzoeken welke andere confrontaties tussen zonen en vaders bij de leerlingen bekend zijn.⁶ Tijdens het onderwijsleergesprek kan de leraar aansturen op de literaire bewerkingen ervan. De leraar kan vervolgens met behulp van de werkvorm ‘eenvoudige experts’ groepen vormen die elk verschillend materiaal krijgen dat te maken heeft met de oorspronkelijke intertekst.⁷ Daarbij valt te denken aan de lemma’s ‘Abraham’ of ‘Absalom’ uit *Van Abraham tot Zacharia*, het stripverhaal *De tombe van Absalom*, etsen of schilderijen (onder andere van Rembrandt, Tiepolo), illuminatie uit *La Charité Psalter*, fragmenten uit *David in ballingschap* van Vondel, muziek (Robert Ramsey *When David heard*, Strawinsky *Abraham and Isaac*, fragmenten uit de opera *Absalon* van Samuel David).

De website <www.bijbelencultuur.nl> kan goede diensten bewijzen. Door op de zoekfunctie 'Bordewijk' te klikken, verschijnt de intertekst op het beeldscherm. Mocht de leraar dit een te grote stap vinden (de intertekst is namelijk meteen gevonden), kan hij met behulp van dezelfde site een aantal andere bronnen vinden waarin hetzelfde thema in romans, gedichten en toneelstukken wordt beschreven. De site noemt onder andere *Joab* van Hellema, *Prins Absalom en de generaal*, een gedicht van J.B. Charles en het treurspel *Absalom* van de Vlaamse schrijver René de Clercq. Ook voor Abraham worden diverse bronnen genoemd. Uit deze bronnen kan hij de leerlingen een selectie voorleggen, zodat ze zelf het verband tussen Katadreuffe/Dreverhaven en David/Absalom en/of Abraham/Izaak ontdekken. Eventueel kunnen de bronnen uitgebreid worden met afbeeldingen van schilderijen op de site.

De cd *LiteROM* kan eveneens goede diensten bewijzen. De leraar kan een aantal recensies van beroepsrecensenten selecteren waarin verwezen wordt naar de achterliggende intertekst. Dat levert bij *Karakter* verwijzingen op naar koning David, Oidipous en *King Lear*. Met behulp van deze trefwoorden kan hij andere werken met dezelfde thematiek selecteren.

De intertekstualiteit van *Karakter* hoeft niet altijd uit te monden in het lezen van de interteksten David/Absalom en Abraham/Izaak. Uitgaande van het door Pieter Steinz ontwikkelde literaire schema kunnen op de site <www.the-ledge.nl> nieuwe interteksten worden onderzocht, die de relatie tussen vaders en zonen beschrijven. De voorbeelden die daar worden genoemd, beperken zich niet alleen tot de Nederlandse literatuur (Boudewijn Buch *Een kleine blonde dood* en Karel Glastra van Loon *De passievrucht*) maar

zijn ook afkomstig uit de wereldliteratuur (Herman Hesse *Siddharta*, W.C. Faulkner *Absalom! Absalom!* en Ivan Turgenev *Ottsy i deti*). Als de leraar deze insteek wil kiezen, kan hij wederom gebruik maken van de werkvorm 'eenvoudige experts', waarbij de leerlingen in een groep ieder een roman over vaders en zonen lezen en hun ervaringen hierover uitwisselen. Bij deze aanpak fungeert *Karakter* dus als intertekst.

Voor Oidipous kan eenzelfde werkwijze worden gehanteerd. De haat tegen de vader (Dreverhaven) en de liefde voor de moeder (Joba) vormen een kerngegeven in de roman. Met behulp van de site <www2.let.uu.nl/solis/kcv/oidipous/index.html> en het lemma 'Oidipous' uit Moorman & Uitterhoeve (1987) kan de leraar een keuze maken in het materiaal (film, theater, beeldende kunst, schilderkunst) dat hij de leerlingen voorzet. Met behulp van poëzie kunnen leerlingen uitstekend kennismaken met de intertekst de mythe van Oidipous. In de Nederlandse literatuur zijn talloze gedichten te vinden die aan hem refereren: *Oidipous* (Anne Enquist, Mickey Walvis, Pieter Geert Buckinx), *Hoe op een zondag Oedipus Octopus werd en wat er daarna gebeurde* (Rob Schouten) en *Oedipus en Antigone* (Simon Vestdijk).

Goedegebuure wijst in zijn oratie op het eigenaardige slot waarin Katadreuffe ineens de wens uitspreekt naar de kerk te willen gaan. Hierin ziet hij een samengaan van de Oidipous-mythe en het verhaal van Abram en Izaak uit Genesis 22. Om deze intertekstuele relatie te ontdekken, zullen de leerlingen het boek gelezen moeten hebben. Dus deze intertekstualiteit kan slechts met behulp van bovengenoemd materiaal als verdiepingsopdracht na het lezen van het boek worden opgedragen aan de leerlingen. Het bewuste tekstfragment waarnaar Goedegebuure verwijst, is wederom te vinden op <www.bijbelencultuur.nl>.

METHODIEKEN

VOORSPELLEND LEZEN

Leerlingen zijn heel goed in staat om de inhoud van verhalen of romans te voorspellen. Als een leraar de nadruk wil leggen op intertekstualiteit kan hij er voor kiezen om zelf een aantal zinnen of tekstgedeelten uit de 'fenotekst' te selecteren waarin direct of indirect wordt verwezen naar de intertekst en de leerlingen laten raden waar het verhaal of de roman met inbegrip van de 'genotekst' over zal gaan. Door het brainstormen zo veel mogelijk te stimuleren komt vaak de intertekstualiteit bovendien voorwaarde daarbij is wel dat de leraar de tekst-

Leerlingen zijn heel goed in staat om de inhoud van verhalen of romans te voorspellen.

fragmenten beperkt tot één à twee zinnen en dat het totale aantal fragmenten niet meer dan vijftien bedraagt. In mijn eigen onderwijspraktijk heb ik deze methodiek vaak toegepast en ik moest steeds verbaasd vaststellen dat leerlingen uitstekend in staat waren om 60 tot

75% van de inhoud te voorspellen. Het brainstormen kan gesublimeerd worden door de leerlingen ook alle associaties te laten nazoeken in de mediatheek.

INZOOMEN

Bij de bespreking van een roman kan de leraar ook inzoomen op een bepaald verhaalmotief. Zo kan hij bij de bespreking van *Het dwaallicht* van Willem Elsschot leerlingen laten discussiëren over het antwoord op de vraag of de vier Afghanen Maria zullen vinden of niet. Daarna kan een link worden gelegd naar het motief van de onbereikbare, ideale vrouw in de wereldliteratuur: Dulcinea uit *Don Quichote*, Beatrice van Dante, Laura

van Petrarca, Eurydice uit de mythe van Orpheus, Martha uit *Een vlucht regenwulpen* ... Leerlingen kunnen in de populaire cultuur zoeken of ze in strips, soaps, films enzovoort hetzelfde motief kunnen vinden.⁸ Een andere opdracht is de vergelijking tussen titels. Daarvoor is *Lezen etcetera*, Pieter Steinz'gids voor de wereldliteratuur, van onschatbare waarde. Hierin vindt de leraar 416 schrijverslemma's en 52 literaire schema's waarin intertekstuele verwijzingen zijn opgenomen.⁹

WEBKWESTIES

De leraar kan het intertekstueel lezen ook bevorderen door de leerstof aan te bieden in een webkwestie.¹⁰ Hij kan de bronnen die leerlingen op het internet moeten bestuderen, zodanig kiezen dat de relatie met andere romans en verhalen er in opgenomen is. Voor de romans waarin de bijbel een grote rol speelt, is de site <www.bijbelencultuur.nl> een uitstekende hulpbron. De intertekstuele verbanden in tientallen romans, gedichten en toneelstukken vanaf de middeleeuwen tot de moderne tijd worden hier overzichtelijk gepresenteerd. Ook de A tot Z-boeken van uitgeverij SUN dienen hier genoemd te worden.¹¹ De verschillende delen bevatten tientallen lemma's over personen uit het oude en nieuwe testament, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de renaissance enzovoort. Voor de klassieke oudheid kan de leraar terugvallen op de sites

<www2.let.uu.nl/solis/kcv/>

<<http://mythologie.startpagina.nl>>

en <<http://oudheid.startpagina.nl/>>.

HYPERLINKS

Bij het lezen van poëzie kan de leraar de leerlingen helpen met intertekstueel lezen door bepaalde woorden in een gedicht weer

te geven als een hyperlink. Hiermee geeft hij aan dat dit betreffende woord verwijst naar andere literaire bronnen. De leraar hoeft de hyperlink nog niet ingevuld weer te geven. Leerlingen zouden zelf op zoek kunnen gaan naar de 'verborgen' intertekst. De hyperlink

wordt dus als zoekterm aan de leerling gepresenteerd. Edward Vanhoutte was één van de eersten die deze mogelijkheid beschreef.¹² De eerste strofe van *Marsua* van Hugo Claus kan dan aldus aan de leerlingen worden gepresenteerd:

MARSUA

De koorts van mijn lied, de landwijn van mijn stem
Lieten hem deinzend achter, Wolfskeel Apollo,
De god die zijn knapen verstikte en zwammen,
Botte messen zong, wolfskeel, grintgezag.

Met het gebruik van de zoekmachine Google vinden de leerlingen al snel de Marsyasmythe uit Ovidius' *Metamorfosen* en de link met *The golden bough* van James Frazer.

VERDIEPING IN FICTIE

Natuurlijk moet een leraar leerlingen op een intertekstueel spoor zetten, maar het maakt een verschil of hij alle verbanden zelf gaat vertellen of de leerlingen handreikingen aanbiedt waardoor ze, later bij het lezen van een tweede boek, zelf op ontdekkingstocht kunnen gaan. Eenmaal op dit spoor gezet, blijken 5 en 6 vwo'ers (aso'ers) boeken met intertekstuele verbanden als literatuur met een grote L te beschouwen. Wat ze vooral appreciëren is het ambacht van de schrijver: hij is in staat een bestaand verhaal zo te vertellen dat er bij intensieve lezing een tweede, ouder verhaal tevoorschijn komt.

Het pleidooi van Goedegebuure voor meer aandacht voor intertekstueel lezen sluit aan bij het postmodernistische karakter van de moderne Nederlandse literatuur, waarin intertekstualiteit een van de belangrijkste kenmerken is. Bij de bespreking van de meest moderne Nederlandse letterkunde zullen leraren leerlingen kunnen helpen hoe deze de intertekstuele verbanden kunnen ontdekken. Een uitdaging die niet alleen beperkt hoeft te blijven voor de postmoderne Nederlandse literatuur, maar eveneens kan worden toegepast bij het (laten) lezen van de Middelnederlandse literatuur.

***Natuurlijk moet
een leraar
leerlingen op een
intertekstueel
spoor zetten,
maar het maakt
een verschil of hij
alle verbanden
zelf gaat vertellen
of de leerlingen
handreikingen
aanbiedt.***

Ad van der Logt
Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding,
Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON)
Universiteit Leiden
logt@iclon.leidenuniv.nl

Noten

- 1 *De term 'intertekstualiteit' werd door Julia Kristeva geïntroduceerd. Zie: Van Bork, G.J., Struik, H., Verkrujssse, P.J. & Vis, G.J. (2002). Letterkundig lexicon voor de neerlandistiek. Leiden. Zie ook: <www.dbnl.org/tekst/bork001lett01/lexicon_010.htm#l070>. De termen 'genotekst' en 'fenotekst' zijn eveneens afkomstig van Kristeva en verder uitgewerkt door Roland Barthes. De term 'pretekst' wordt gehanteerd door Rigney (2006).*
- 2 *Zie hiervoor in het bijzonder hoofdstuk 4: Perspectieven op geletterdheid.*
- 3 *De indeling in drie verschillende niveaus is ontleend aan een lesbrief van de lerarenopleiding Fontys Tilburg.*

<www.fontys.nl/lerarenopleiding/tilburg/nederlands/Bijbel%20en%20literatuur%20webquest/Stappenplan.htm>
- 4 *Een onderwijsleergesprek (OLG) is een gesprek tussen de leraar en de leerlingen of tussen leerlingen onderling onder leiding van de leraar. Bij een OLG bepaalt de leraar het onderwerp van het gesprek, tevens probeert hij het denken van de leerlingen te ontwikkelen. Het OLG kan zowel open als gesloten zijn. In een open OLG vindt het gesprek plaats tussen leraar en de leerlingen, bij een gesloten OLG vindt de interactie plaats tussen leraar en leerling en daarna tussen leraar en een andere leerling enz. Zie: Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005a), p. 117-134.*
- 5 *Mathijssen (2004) beweert dat het boek Twee vrouwen op zijn beurt weer een 'fenotekst' is van een Twee vrouwen (1840) van Betsy Hasebroek.*
- 6 *Een woordweb (mindmap) is een didactische oefening uit de categorie cognitieve vormgevers waarmee de leraar het denken van leerlingen over een bepaald onderwerp kan visualiseren en ordenen. Zie: Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005b), p. 196.*
- 7 *De werkvorm 'eenvoudige experts' is een van de drie basisstructuren van samenwerkend leren. De leraar verdeelt bij deze werkvorm de centrale vraag of opdracht in evenveel deelopdrachten als de groepen groot zijn. Zie: Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005b), p. 102.*
- 8 *De opdracht is ontleend aan de site Willem Elsschot, een digitaal project. De site is te vinden op <<http://memling.rug.ac.be/elsschot>>.*
- 9 *Ook Lezen op locatie, een ander boek van Peter Steinz over de wereldliteratuur, kan goede diensten bewijzen.*

- 10 Een webkwestie is een door de leraar geprogrammeerde zoektocht op het internet. Zie <www.webkwestie.nl>.
- 11 Bedoeld worden o.a. Van Abraham tot Zacharia, Van Achilles tot Zeus, Van Aiol tot Zwaanridder enzovoort.
- 12 Zijn bespreking van het gebruik van hypertext bij Marsua is te vinden op <www.kantl.be/ctb/vanhoutte/pub/1997/marsua.htm>.

Bibliografie

- Barthes, R. (1986). *Het plezier van de tekst*. Nijmegen.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005a). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/ Houten.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005b). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen/ Houten.
- Goedegebuure, J. (1996). Herschrijving en verschrijving. Intertextueel kruisverkeer tussen bijbel en literatuur. *Nederlandse letterkunde*, 1, p. 30-44.
- Goedegebuure, J. (2006). *Het mythische substraat. Verhaalpatronen in de Nederlandse literatuur van de twintigste eeuw*. Oratie Universiteit Leiden.
- Mathijssen (2004). *Nederlandse literatuur in de romantiek 1820-1880*. Nijmegen.
- Moorman, E.M. & Uitterhoeve, W. (1987). *Van Achilles tot Zeus*. Nijmegen.
- Mottart, A. & Vanhooren, S. (2006). Onderwijs als contact en confrontatie. In: Mottart, A. & Vanhooren, S., *Twintigste conferentie Het schoolvak Nederlands*. Gent.
- Mottart, A. (2003). Over de noodzaak van reflectie op onderwijsinhouden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(2), p. 33-40.
- Rigney, A. (2006). Teksten en intertekstualiteit. In: Brillenburgh Wurth, K & Rigney, A. (red). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam.
- Soetaert, R. (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag.

Steinz, P. (2003). *Lezen etcetera. Gids voor de wereldliteratuur*. Amsterdam.

Steinz, P. (2004). *Lezen op locatie. Atlas van de wereldliteratuur*. Amsterdam.

Van Boven, E. & Dorleijn, G. (1999). *Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum.

Van der Logt, A. (2006). Intertekstualiteit bij het vak Nederlands: een nieuwe uitdaging. In: Mottart, A. & Vanhooren, S., *Twintigste conferentie Het schoolvak Nederlands*. Gent.

Vervaeck, B. (1999). *Het postmodernisme in de Nederlandse en Vlaamse roman*. Brussel/ Nijmegen.