

Literair redeneren kun je leren!

Een lesontwerponderzoek naar hoe geëngageerde literatuur door middel van een didactiek van redeneren kan bijdragen aan de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen



Marlie van Uden

Snr. 2031062

Anr. 886791

Masterscriptie

Master Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen

Tilburg School of Humanities and Digital Sciences

Tilburg University

Begeleider: Dr. Sander Bax

Tweede lezer: Drs. Joop van der Kuip

Juli 2022

Inhoudsopgave

1. Aanleiding/probleemschets	blz. 3
1.1 Geëngageerde literatuur	
1.2 Het huidige literatuuronderwijs	
1.3 Leeswijzer	
2. Theoretisch kader	blz. 8
2.1 Kenmerken nieuwe geëngageerde literatuur	
2.2 Een didactiek van redeneren	
2.3 Pedagogiek bij het redeneren over een roman	
2.4 Leeswijzer	
3. Analyse	blz. 23
3.1 <i>Confrontaties</i> op basis van kenmerken nieuwe geëngageerde literatuur	
3.2 <i>Confrontaties</i> op basis van inzichten en kennis in perspectief	
3.3 Leeswijzer	
4. Ontwerp	blz. 38
4.1 Vakinhoudelijke ontwerpregels	
4.2 Vakdidactische ontwerpregels	
4.3 Pedagogische ontwerpregels	
4.4 Leeswijzer	
5. Hoofdontwerp	blz. 41
5.1 Les 1	
5.2 Les 2	
5.3 Les 3	
5.4 Les 4	
5.5 Conclusie	
5.6 Leeswijzer	
6. Conclusie en discussie	blz. 48
7. Literatuurlijst	blz. 51
8. Bijlagen	blz. 53

1. Aanleiding/probleemschets

Simone Atangana Bekono weet het ervaren van racisme tot in je diepste vezels door te laten dringen met haar debuutroman *Confrontaties* (2020). Het is een onbekend gevoel van ongemak en ongeloof dat zich meester van me maakte bij het lezen van dit boek. Waar komt dit door? Is het de thematiek die me zo raakt? Komt het door de schrijfstijl van Atangana Bekono? Door het vertelperspectief dat de innerlijke belevingswereld van de hoofdpersoon zo goed weergeeft? Of is er een andere reden waarom dit boek zoveel bij me losmaakt? Natuurlijk ben ik me ervan bewust dat racisme vandaag de dag nog steeds aan de orde is, maar als witte vrouw heb ik er persoonlijk geen ervaring mee (gehad). Dat maakt het dan ook zo knap dat dit boek voor mij, al is het er maar een fractie van, tot de verbeelding laat spreken wat de zestienjarige hoofdpersoon Salomé op dit gebied meemaakt.

De zestienjarige Salomé Atabong is de dochter van een Nederlandse moeder en een Kameroense vader. Ze groeit samen met haar zus, Miriam, op in het Brabantse dorp Dongen en komt er al gauw achter dat ze anders is dan haar dorpsgenoten. Dit ‘anders zijn’ maakt haar een makkelijk doelwit voor pesterijen. Op een dag loopt dit zo erg uit de hand dat ze een van haar klasgenoten, die haar racistisch bejegent en vernedert, ernstig verwondt. Hierdoor komt ze in een jeugddetentiecentrum terecht waar ze te maken krijgt met een therapeut, Frits, die een heuse Afrika-fanaat is. In zijn kantoor hangt een kaart van het continent met daarop prikkers op de landen die hij al bezocht heeft. Op het moment dat Salomé hem ontmoet, herkent ze Frits direct van die ene avond dat ze met open mond naar de televisie had gekeken. Frits was een van de deelnemers van het televisieprogramma waarbij ‘gewone Nederlanders’ afreizen naar Afrika om daar een paar weken, zonder tolk, bij inheemse stammen te leven. Hoe gaat deze man Salomé helpen?

Schrijnend genoeg heeft dit programma, in het boek *Hello Jungle* genaamd, daadwerkelijk in Nederland bestaan in de vorm van *Groeten uit de Rimboe*, dat vier seizoenen lang werd uitgezonden door SBS6. En zo zijn er meer situaties die voor herkenbaarheid bij de lezers kunnen zorgen. Zoals de scène waarbij Salomé snoep koopt bij Kruidvat. Wat ze daar ervaart zal voor velen van ons echter onbekend zijn. Zo wordt ze bij het verlaten van de winkel door een dorpsgenoot toegeschreeuwd met: “Wel-kom in Ne-der-land”. Dit soort racistische pesterijen worden aan elkaar verweven met een vakantie in het geboorteland van haar vader, gesprekken met haar *woke* tante Céleste en het incident waardoor Salomé zes maanden in een jeugddetentiecentrum moet verblijven. Racisme is in dit boek een soort optelsom met als uitkomst ‘de mond en vuist die zoenen’: een metafoor uit het hoofdstuk over de fatale vechtpartij.

Discriminatie en racisme zijn dus de belangrijkste thema's in *Confrontaties* en daarmee weerspiegelt het verhaal onze huidige tijdgeest, doelend op de Black Lives Matter-beweging en de *woke*-cultuur. Dat *Confrontaties* zich afspeelt in het nu wordt ook duidelijk door herkenbare en actuele elementen uit onze dagelijkse leefwereld, zoals het programma *Hello jungle*, de plaatselijke Kruidvat en het nieuwe asielzoekerscentrum in het dorp. Maar bovenal is *Confrontaties* een boek waarin je wordt meegenomen in de belevingswereld van Salomé en haar continue strijd tussen het vermijden van de confrontatie door de racistische uitingen maar te slikken, of het opkomen voor zichzelf door de confrontatie aan te gaan. Dit maakt *Confrontaties* een gelaagd boek dat verschillende vragen bij lezers kan oproepen.

Wat betreft de thematiek kun je je afvragen of de schrijver de lezer iets over racisme wil leren. De tijd en de ruimte van het boek in combinatie met wat de lezer kan weten over de schrijver roept de vraag op in hoeverre het verhaal autobiografisch is. Zo komt de schrijver ook uit Dongen, waar een asielzoekerscentrum kwam toen Atangana Bekono opgroeide. Verder heeft ze, net zoals de hoofdpersoon, een Nederlandse moeder en een Kameroense vader, die net als de vader in het boek kanker kreeg. Ook de middelbare school, het Odulfuslyceum, waar Salomé iedere dag zo'n 10 kilometer naartoe moet fietsen, kan voor Tilburgse lezers bekend in de oren klinken. Ten slotte zijn er een aantal specifieke scènes uit het boek de moeite waard om verder te analyseren en zo meer inzicht te krijgen in waarom Salomé uiteindelijk besloot de confrontatie aan te gaan.

1.1 Geëngageerde literatuur

Dat een roman vragen en een bepaald gevoel bij je oproept is vanzelfsprekend, maar volgens de Belgische literatuurwetenschappers Hans Demeyer & Sven Vitse (2018) is dit kenmerkend voor de hedendaagse Nederlandse roman. Zij stellen dat er de laatste tijd steeds meer proza ontstaat, die is geschreven door de huidige generatie millennialauteurs, waarbij sprake is van een ordenend structuurprincipe dat in de tekst naar voren komt en die affectief is. Dit in tegenstelling tot de modernistische en postmodernistische roman, die meer op epistemologische en ontologische kwesties zou zijn gericht en die tot voorheen de scepter zwaaiden binnen de literatuur. Dit heeft volgens de onderzoekers te maken met dat de personages in de 'millennialromans' maatschappelijke problemen op een persoonlijk niveau ervaren, als een soort verstoring van het emotionele welzijn. Dit heeft tot gevolg ze eerder uitwegen zoeken in emoties – het verlangen naar hechting, zorg of verbondenheid, dan in ideologiekritische kaders. Op die manier vervangt het affectieve dan de epistemologische focus van de postmoderne literatuur van de twintigste eeuw (Demeyer & Vitse, 2018).

Letterkundigen Esther op de Beek en Yra van Dijk (2014) ontdekten tevens dat er in de teksten van debuterende millennials in en rond 2014 sprake is van een affectief karakter. Deze omschrijven zij als een nieuw, laatpostmodern engagement dat wordt gekenmerkt doordat deze groep schrijvers in hun werk betrokkenheid zoekt ‘door het lijden en geluk van anderen te beschrijven in het volle postmoderne en relativistische besef van het onvermogen om werkelijk iets te veranderen in de wereld, met woorden of met daden’ (p. 60).

Literatuurwetenschapper Sander Bax (2019) spreekt ook over een toename van schrijvers die zich (via hun romans) mengen in het publieke en politieke debat en zich uitspreken over de actualiteit. Een beweging die hand in hand gaat met de media die gericht zijn op het gepolariseerde politieke debat (Bax, 2019). Daar komt bij dat de huidige literatuur wordt gekenmerkt door een aantal geëngageerde thema’s als: de vluchtelingencrisis, het koloniale verleden, de klimaatcrisis, gender en diversiteit (Literatuurgeschiedenis.org, z.d.). Deze thema’s vormen voor de millennialschrijvers een voedingsbodem om hun opinie hierover in een roman te verwerken.

Het boek *Confrontaties*, dat tevens is uitgebracht door een millennial en een actueel en progressief thema heeft dat vragen en emoties bij de lezer oproept, lijkt deze kenmerken van de hedendaagse geëngageerde literatuur ook te bevatten. Wat literair engagement precies inhoudt, wordt in het theoretisch kader verder toegelicht. Nu wordt eerst uitgelegd waarom deze literatuur van betekenis kan zijn voor het literatuuronderwijs.

1.2 Het huidige literatuuronderwijs

In 2016 presenteerde het Platform Onderwijs2032 haar rapport over het curriculum van de toekomst. Daarin wordt onder andere bepleit dat de curricula in het onderwijs meer aandacht moeten besteden aan drie domeinen waarin onderwijs geacht wordt werkzaam te zijn: de kwalificatie van leerlingen, hun maatschappelijke toerusting en hun persoonsvorming (Platform Onderwijs2032, 2016). Wanneer specifiek wordt ingezoomd op het schoolvak Nederlands en het onderdeel literatuur stelt SLO (2015) dat “literatuuronderwijs een belangrijke waarde heeft voor burgerschapsvorming (...) het verbreden van de sociale en culturele horizon en het ontwikkelen van empathisch vermogen” (p. 15). Daarnaast geeft ook Meesterschapsteam Nederlands (2016; 2021) aan dat literatuur kan bijdragen aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen door middel van bewuste geletterdheid (Meesterschapsteam Nederlands, 2016; 2021). Dit zijn visies die door onderwijsorganisaties en -vernieuwers worden uitgesproken, maar die we in het hedendaagse literatuuronderwijs nog nauwelijks terugzien.

Het literatuuronderwijs van de bovenbouw van havo en vwo richt zich voornamelijk op het samenstellen van een leeslijst, waarop ook al lange tijd kritiek is. De leeslijst zou vooral bestaan uit verouderde boeken. Het zou een verplichte canon zijn die leerlingen niet aanspreekt en hen het leesplezier ontnemt, zo pleiten schrijvers als Kluun, Christaan Weijts en columnisten als Sylvia Witteman. Deze drie critici willen dan ook een curriculum met meer keuzevrijheid voor de leerlingen, dat vooral betekent dat het verplicht lezen van canonieke werken gestopt moet worden (Dera, 2019). Daarnaast is er binnen het curriculum nauwelijks ruimte om inhoudelijk over literatuur te praten, door een literair werk uit te pluizen op de kennis en inzichten die een roman te bieden kan hebben. Terwijl het praten over literatuur dus wel van betekenis kan zijn (Meesterschapsteam Nederlands, 2016; 2021; SLO, 2015).

Deze doelen zouden behaald kunnen worden door te redeneren over geëngageerde literatuur, omdat hierin maatschappelijke thema's aan bod komen die het wereldbeeld van leerlingen kunnen veranderen en die kunnen bijdragen aan hun persoonsvorming. Verder leent geëngageerde literatuur zich er bij uitstek voor om over te redeneren, omdat deze teksten vragen oproepen over de maatschappelijke ontwikkelingen die aan de kaak worden gesteld, waarover verschillende meningen kunnen ontstaan. Dit biedt de mogelijkheid om erover te argumenteren, te contextualiseren, maar ook meta-concepten en bronnen te gebruiken en interpreteren. Dit zijn allemaal redenen die ervoor kunnen zorgen dat leerlingen iets leren over de inhoud van deze literatuur. Wanneer dit vervolgens in een klassikale setting gedeeld wordt met medeleerlingen, kan het ook een manier zijn om te leren van een mening die afwijkt van die van jezelf, wat weer bijdraagt aan het ontwikkelen van een empathisch vermogen.

Naast dat deze doelen bereikt kunnen worden via het redeneren over geëngageerde literatuur is het voor leerlingen ook belangrijk om met een veranderend wereldbeeld in aanraking te komen. Veel leerlingen zijn momenteel zelf al veel bezig zijn met de emancipatie van sociale groepen, doelend op de huidige *woke*-cultuur waarin gestreefd wordt naar gelijkheid voor minderheden in onze samenleving. Via het onderwijs, en specifiek het Nederlandse literatuuronderwijs, kunnen zij nog meer handvatten krijgen voor het omgaan met deze veranderende kijk op onze wereld. Daarentegen zijn er ook nog leerlingen die opgroeien in een omgeving waarin bijvoorbeeld wit, cisgender en hetero nog altijd de norm zijn. Ook voor hen is het onderwijs de uitgelezen plek om met een veranderend wereldbeeld in aanraking te komen en hun eigen mening te vormen over deze thematiek. Geëngageerde literatuur kan hier door zijn maatschappelijke thematiek een bijdrage aan leveren.

Ten slotte is het de uitgelezen taak van de docent Nederlands om leerlingen met dit soort kennis te laten maken en hen de mogelijkheid bieden om op te gaan in een verhaalwereld. Met

name omdat leerlingen in de leeftijd van 13 tot en met 19 jaar in hun vrije tijd zelf nog nauwelijks lezen (Stichting Lezen, 2021). Wanneer hier in de klas aandacht aan wordt besteed, kan er recht worden gedaan aan de verschillende leesbelevingen van leerlingen. Wat weer kan zorgen voor meer eigenaarschap, omdat ze erachter komen dat hun manier van lezen niet vreemd is, maar legitiem. Zo kunnen leerlingen door de uitwisseling van de leeservaringen leren hoe verschillend een verhaal beleefd en geïnterpreteerd kan worden. Dit draagt eraan bij dat leerlingen uitgenodigd worden het verhaal en hun reactie daarop verder te onderzoeken en wie weet zorgt het ervoor dat ze buiten school ook vaker literatuur gaan lezen (Goosen, 2022).

Er is al eerder onderzoek gedaan naar hoe literatuur kan bijdragen aan de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen (Janssen, 2009; Koek, 2022; Schrijvers, 2019; Visser, 2016) en momenteel wordt hier nog steeds onderzoek naar gedaan (Beukering, 2022; Draaisma, 2021). Er is daarentegen nog geen onderzoek gedaan dat zich specifiek richt op het redeneren over geëngageerde literatuur. Dat maakt het wetenschappelijk relevant om hier onderzoek naar te doen. Daarnaast is het maatschappelijk relevant om hier meer onderzoek naar te doen, omdat geëngageerde literatuur zich bij uitstek lijkt te lenen voor de doelen van SLO (2015), Platform Onderwijs2032 (2016) en Meesterschapsteam Nederlands (2016; 2021).

Naar aanleiding van deze trend op het gebied van geëngageerde literatuur, en diens kenmerken die betekenisvol kunnen zijn voor het Nederlandse literatuuronderwijs en de leerlingen, wordt in deze masterscriptie een lessenreeks ontworpen die ervoor kan zorgen dat leerlingen over geëngageerde literatuur kunnen redeneren met persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling tot gevolg. De onderzoeksvraag van deze scriptie luidt daarom: *Hoe ziet een didactiek van redeneren over geëngageerde literatuur eruit die kan bijdragen aan het inzicht dat leerlingen hebben in zichzelf en anderen (persoonlijke ontwikkeling) en het inzicht dat leerlingen hebben in actuele maatschappelijke kwesties (maatschappelijke ontwikkeling)?*

Dit wordt onderzocht door een didactiek van redeneren te ontwerpen aan de hand van de geëngageerde roman *Confrontaties* van Simone Atangana Bekono.

1.3 Leeswijzer

In het theoretisch kader wordt de term geëngageerde literatuur uitgebreider toegelicht en wordt er een model gecreëerd waarin de kenmerken van de nieuwe geëngageerde literatuur zijn opgenomen. Daarnaast worden de onderzoeken die al gedaan zijn over het redeneren over literatuur uitgebreider behandeld. Ten slotte wordt het manifest van pedagoog Gert Biesta (2018) besproken als basis voor de pedagogische ontwerpregels van deze masterscriptie.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het concept literair engagement verder uitgewerkt. Dit wordt gedaan door verschillende literatuurwetenschappers aan het woord te laten over wat zij hieronder verstaan. Aan de hand van de belangrijkste bevindingen over de geëngageerde literatuur van vandaag heb ik vervolgens een model gecreëerd met de kenmerken van deze zogenoemde ‘nieuwe geëngageerde literatuur’.

De term ‘engagement’ moet volgens de Franse literatuurwetenschapper Denis Benoît (2007) beperkt worden tot het historische en theoretische kader van een autonoom literair veld dat zich in de eerste helft van de negentiende eeuw in Frankrijk vestigde. Vanuit dit perspectief is het begrip volgens hem vooral zinvol voor zover het de functionele en symbolische grenzen bevraagt waarbinnen een autonome literaire praktijk wordt geschetst. Daarbij gaat het om de vraag voor welke voorwaarden en volgens welke ‘modaliteiten’ literatuur een onderdeel mag spelen in het publieke debat. Het gaat er dus over of literatuur afstand moet doen van haar autonomie of dat engagement juist neerkomt op de bevestiging van de waarden die ten grondslag liggen aan de literatuur als een zelfstandig fenomeen (p. 32). Daarnaast omvat literair engagement volgens Benoît (2007) een essentieel element van kritische reflexiviteit. “Het is niet alleen een kwestie van de wereld uitdrukken en een positie innemen in het politieke debat, het betekent ook het in vraag stellen van literatuur, haar sociale functie en de esthetische modaliteiten van haar aanwezigheid in en tot de wereld” (p. 33).

Dit laatstgenoemde wordt gedaan door intellectuelen, publieke intellectuelen om precies te zijn. Volgens literatuurwetenschapper Odile Heynders (2016) is een publieke intellectueel iemand die zich mengt in het publieke debat en die vanaf de zijlijn een controversieel en geëngageerd standpunt verkondigt: “Een publieke intellectueel heeft kritische kennis en ideeën, stimuleert discussie en biedt alternatieve scenario's met betrekking tot onderwerpen van politieke, sociale en ethische aard, en spreekt zo een niet-gespecialiseerd publiek aan over zaken van algemeen belang” (p. 3).

“Zo’n publieke intellectuele interventie kan veel verschillende vormen aannemen, variërend van toespraken en lezingen tot boeken, artikelen, manifesten, documentaires, televisieprogramma's en blogs en tweets op internet. De publieke intellectueel van nu opereert in een met media verzadigde samenleving en moet zichtbaar zijn om te kunnen communiceren met een breed publiek” (p. 3). De positie van de publieke intellectueel in het hedendaagse politiek- en medialandschap is volgens Heynders (2016) echter wel aan het veranderen. Zo vindt er een verschuiving plaats van de klassieke publieke intellectueel naar de literaire intellectueel, de intellectueel als beroemdheid en de democratische intellectueel (Heynders,

2016). Auteurs worden bijvoorbeeld een beroemde intellectueel wanneer zij bekendheid creëren door middel van publiciteitscampagnes, interviews in talkshows, signeersessies in winkels, artikelen in kranten enzovoorts, maar bijvoorbeeld ook wanneer zij worden opgenomen als serieuze schrijvers op scholen en universiteiten (Heynders, 2016, p. 13).

Wat betreft de literaire intellectueel stelt Heynders (2016) dat het auteurschap en lezerspubliek in de afgelopen twee decennia zijn veranderd en meer dan ooit met elkaar verweven zijn. Er zijn nieuwe leesinfrastructuren ontstaan op fansites en blogs, die voor discussies zorgen en de auteur aanmoedigen om zijn mening te geven. Verder wordt het literaire werk ontsloten door schrijvers die in hun teksten maatschappelijke en politieke vraagstukken verbeelden en heroverwegen, en daarbij de esthetische cultuur steeds meer verweven met de populaire en gepolitiseerde cultuur (p. 16). Bovendien nemen veel auteurs in de publieke sfeer verschillende posities in op verschillende platforms en bewegen ze zich tussen de polen van autonomie en politiek, en vervullen ze daarbij specifieke rollen als publieke intellectuelen die impact willen hebben in het publieke domein. Vanwege het prestige dat ze met schrijven hebben verdiend, worden ze beschouwd als autoriteiten over onderwerpen die verder reiken dan hun geschreven werk. Daarbij creëren ze een publieke persona om specifieke sociale, ethische of politieke kwesties in de publieke sfeer aan te pakken. Als gevolg hiervan vervagen de binnen- en buitenkant van een literaire tekst (Heynders, 2016, p. 17).

Verder moeten we sinds de literatuur is ingebed in een meer dynamische (digitale en globale) mediaomgeving de betekenis van de literaire tekst heroverwegen. Dit geldt ook voor de positie van de auteur en de lezer. Hier zijn volgens Heynders (2016) twee argumenten voor. Ten eerste maakt de literaire tekst als boek deel uit van een literaire wereld die evolueert van elite naar populaire cultuur, een proces dat al aan het begin van de twintigste eeuw begon, maar dat versneld werd als gevolg van nieuwe technologieën en globalisering. Een roman kan een bestseller, een film of een item op een fanfictieblog worden. Hieraan kan worden toegevoegd dat niet alleen de lezing is veranderd, maar ook het schrift en daarmee de positie van de auteur. Hiermee bedoelt Heynders (2016) dat auteurs zichtbaarder moeten zijn (op televisie in kranteninterviews enzovoorts) en dat ze zich bewust moeten zijn van de marketingeffecten van hun prestaties. Hierdoor zullen velen van hen een persona creëren om hun prestatie zo goed mogelijk uit te buiten (Heynders, 2016).

Ten tweede zijn er meer literaire niveaus in het literaire veld dan voorheen. Dit komt doordat lezen een meer sociale en participerende ervaring is geworden (teksten kunnen veranderen in een reactie van fans) en doordat auteurs een herkenbare rol spelen buiten hun werk. “Dit zorgt ervoor dat de kwesties van genre en interpretatie en van stijl en stem worden

bemoelijk en dat fictie en verhalende oprechtheid als meer bemoedigende concepten op de voorgrond treden dan ‘autonomie’ of het idee dat literatuur een inherente en transcendente waarde bezit” (Heynders, 2016, p. 20).

Kortom, auteurs die de rol van publieke intellectueel vervullen zijn zichtbaar via een persona en lezen en interpreteren de wereld als een boek. Literatuur is daarmee een brede en dynamische hoedanigheid van teksten en reacties en van flexibele en uitwisselbare rollen, performances en scenario's geworden. Het intrigerende onderwerp is dat van authenticiteit in verband met integriteit en verantwoordelijkheid. Het publieke intellect onderhandelt tussen rationeel denken, houding en publiek, en hoewel het zijn bedoeling is om verantwoordelijkheid te nemen met betrekking tot bepaalde kwesties, kan het zijn dat de inhoud wordt aangepast om een breder publiek te overtuigen (Heynders, 2016, p. 20).

Deze ontwikkelingen zijn volgens literatuurwetenschapper Sander Bax (2019) te verklaren doordat de media gericht zijn op het gepolariseerde debat en omdat sommige schrijvers er bewust voor kiezen om daar een rol in te spelen om zo in de publiciteit te treden of hun politieke visie kracht bij te zetten. Deze schrijvers weten hun romans dan ook zo vorm te geven dat die een stem in dat debat kunnen vormen. Dit heeft tot gevolg dat de roman en de opinie van de auteur niet te veel van elkaar mogen afwijken en dat de vorm van het politieke spreken past binnen het mediagesprek. Dit leidt ertoe dat steeds meer schrijvers met hun literatuur directe communicatie bedrijven in plaats van hun taalgebruik ‘bijzonder’ of ‘afwijkend’ te laten zijn. Het wordt daarmee onderdeel van de mediastrategie van de schrijver. Dit draagt eraan bij dat veel romans beter begrepen kunnen worden wanneer zij verbonden worden met het publieke optreden van de auteur. Dit zorgt ervoor dat deze schrijvers meer media-aandacht genereren, waardoor ze dit soort romans blijven schrijven (Bax, 2019).

Dit kat en muisspel lijkt dusdanige proporties aan te nemen dat een schrijver zich wel als een publieke figuur (literaire beroemdheid of literaire intellectueel) móet presenteren om in de hedendaagse literaire wereld succesvol te zijn. Beide gevallen zorgen ervoor dat de schrijver terechtkomt in een spanningsveld tussen de mediacultuur en noties die klassiek worden verbonden met het schrijverschap, zoals autonomie en onafhankelijkheid (Bax, 2019 p. 20). Een voorbeeld waaruit dit blijkt, dat Bax (2019) aanhaalt, is wanneer een interviewer aan Ilja Leonard Pfeijffer vraagt naar de boodschap van zijn roman *La Superba* en Pfeijffer antwoordt geen boodschap met dit boek te hebben. De publieke intellectueel, Pfeijffer, lijkt genoodzaakt dit antwoord te geven, omdat hij een maatschappelijk onderwerp wil aansnijden, maar ook zijn literatuur niet tekort wil doen door het te reduceren tot een eenduidige boodschap (p. 312).

Ten slotte is niet alleen in de roman de spanning tussen de publieke intellectueel en de literaire beroemdheid terug te vinden, maar ook worden de roman en het mediaoptreden verbonden door het gebruik van een vergelijkbare retorische structuur, namelijk die van het populisme. Populisme kan het beste omschreven worden “als een discursieve structuur die iedere politicus intellectueel of andere mediafiguur ter beschikking heeft” (Bax, 2019, p. 216). Bij schrijvers komt deze tot uiting door in de media een eenduidig en scherp politiek standpunt te formuleren, maar er vervolgens voor uit te komen met diens literatuur te willen entertainen om zoveel mogelijk lezers te bereiken. Dit is bijvoorbeeld terug te zien bij de roman *VSV* van Leon de Winter. Hij lijkt een politiek geëngageerd boek te hebben willen schrijven, maar het plot van het verhaal is dat van een vermakelijke ‘thriller’ of een ‘Hollywood-script’ (Bax, 2019, p. 233).

Samengevat krijgt de publieke intellectueel te maken met een aantal dilemma’s. Het eerste dilemma heeft betrekking op de relatie tussen het specialisme dat de publieke intellectueel vertegenwoordigt (literatuur, het schrijverschap, maar ook de specifieke politiek-maatschappelijke onderwerpen waar de publieke intellectueel zich hard voor maakt) en de noodzaak om de complexiteit hiervan vorm te geven zodat het toegankelijk en begrijpelijk wordt voor een groter publiek. Een tweede dilemma is het spanningsveld tussen onafhankelijkheid en politieke betrokkenheid.

Van publieke intellectuelen verwachten we dat ze vanuit de positie van relatieve buitenstaander kijken naar maatschappelijke problematiek. Voor een literair schrijver als publieke intellectueel is die eis nog sterker, omdat de noties van onafhankelijkheid en belangeloosheid nauw verbonden zijn met de definitie van wat literatuur is. Deze positie van buitenstaander botst onoverkomelijk met de wens van de schrijver om zich politiek te engageren en expliciet positie te kiezen – iets wat in het publieke debat in de eenentwintigste eeuw zelfs een vereiste is (Bax, 2019, p. 213).

Het derde dilemma heeft betrekking op dat de schrijver zijn maatschappelijke betrokkenheid niet alleen vormgeeft in publieke interventies, maar ook in literaire romans. Die romans worden vervolgens in de mediacultuur besproken wat tot consequentie heeft dat die roman niet meer op zichzelf kan staan, maar onderdeel wordt van de mediastrategie van de schrijver (Bax, 2019).

Volgens Bax (2019) is de afgelopen decennia een toename te zien van dit soort schrijvers en romans. Dit zou verklaard kunnen worden doordat hoogleraar Moderne Nederlandse letterkunde, Thomas Vaessens in 2009 Nederlandse schrijvers oproept, ten tijde

van het voorheen heersende modernisme en postmodernisme, om meer geëngageerde literatuur te schrijven om de literatuur nieuw leven in te blazen. Volgens Vaessens spelen schrijvers namelijk een steeds minder grote rol in het maatschappelijke debat en dreigen ze te worden overspoeld door de toenemende massavorming van de literatuur. Met geëngageerde literatuur bedoelt hij dat schrijvers moeten streven naar betrokkenheid en dat die betrokkenheid zich uit in een literatuuropvatting die het belang van teksten niet in de literaire aspecten ervan ziet, maar in een functie die buiten de literatuur ligt. Schrijvers moeten zich opstellen als een publieke intellectueel voor wie niet de literaire wereld, maar de publieke sfeer ‘het speelveld’ is. Hiervoor zullen ze de ‘typische literaire conventies’ los moeten laten en de ooit vanzelfsprekende band tussen literatuur en maatschappij moeten herstellen (Vaessens, 2009).

Vaessens (2009) behandelt een aantal literaire teksten van auteurs die hij laatpostmodern noemt en die volgens hem de voorlopers van de geëngageerde literatuur zijn. Zij streven er niet naar om het postmodernisme ongedaan te maken, maar zij rekenen wel af met het idee van literatuur als universele, boven de alledaagse politiek verheven uitingsvorm. “De auteurs in kwestie zoeken naar vormen van engagement in een poging de roman te revitaliseren” (p.199). Uit Vaessens analyses blijkt dat deze auteurs romans schrijven waarin ze morele en ethische vraagstukken behandelen en waarin ze geen postmoderne romantische technieken meer gebruiken. Daarnaast zijn de denkbeelden van deze auteurs over hun eigen positie en functie gaan veranderen. Dit heeft tot gevolg dat de grenzen van het literaire veld en de grenzen tussen traditionele genres aan het veranderen zijn. De meest opvallende verandering vindt Vaessens dat schrijvers zich niet meer schamen voor het feit dat ze bepaalde verwachtingen hebben van hun werk. Hiermee doelt hij op dat auteurs claimen authentiek te zijn, terwijl hun romans een grote intertekst zijn. Ten slotte geeft Vaessens aan dat deze schrijvers hun gezag verdienen met romans die openstaan naar de wereld van nu. Hun engagement doet zich echter niet alleen voor in hun romans, maar ook op plaatsen die we traditioneel niet met literatuur zouden associëren (Vaessens, 2009).

De letterkundigen Esther op de Beek en Yra van Dijk (2014) ontdekten dat er in romans van debuterende millennials uit en rond 2014 sprake is van een nieuw, laatpostmodern engagement dat wordt gekenmerkt door: “het lijden en geluk van anderen te beschrijven in het volle postmoderne en relativistische besef van het onvermogen om werkelijk iets te veranderen in de wereld, met woorden of met daden” (p. 60). Bij hun debuut waren deze schrijvers tussen de 25 en 35 jaar, ze zijn opgegroeid of woonachtig in de Randstad en schrijven af en toe voor het literaire tijdschrift *Das Magazin* of voor de journalistieke website *De Correspondent*. Verder blijkt uit hun werk dat de rollen van schrijver, journalist, (literatuur)wetenschapper of

betrokken burger, van auteur of alter ego, van literaire genres niet langer te scheiden zijn (p. 61).

Hun geëngageerde romans worden gekenmerkt door rijke, witte en hoogopgeleide personages die vaak niets zijn zonder de ander, waardoor ze hun leven moeten uitvinden in fundamentele verbondenheid en permanente *connectivity*. Daarnaast onderzoeken deze personages hoe ze hun subjectiviteit kunnen overstijgen in reactie op grote maatschappelijke veranderingen en hoe een radicaal verbonden positie eruitziet (p.61). De romans worden verder gekenmerkt door verhalen over wat het betekent als relaties en identiteiten niet alleen relatief zijn, maar tevens bemiddeld. Daarbij spelen zowel de oude als de nieuwe media een rol. Dit uit zich bijvoorbeeld in het gebruik van communicatiemiddelen als WhatsApp, maar ook de vaag of een liefdesverklaring wel per telefoon verstuurd kan worden. Daarnaast gaan deze romans over de verbondenheid van onze collectieve en individuele herinnering met media (p.65).

De romans laten dus individuen zien die met hun omgeving verwickeld zijn. Vooral met de anderen, maar ook met mediatechnologie, met de geschiedenis en met het milieu. Dat blijkt uit de inhoud van deze verhalen, maar ook uit de vorm. Deze wordt gekenmerkt door meerdere perspectieven of een dubbelperspectief waarbij vertellers en personages aan het woord worden gelaten middels brieven, tekstflarden, gedichten of berichten van anderen. Op die manier wordt er dan door een tegenstem afstand gedaan van de innerlijkheid van een personage. In *Het tegenovergestelde van een mens* van Lieke Marsman zijn bijvoorbeeld essays opgenomen die al eerder gepubliceerd zijn door de auteur zelf. Dit citeren van haar eigen essays is een correctie op het onvermogen dat haar personage Ida ervaart (p. 67).

Ook zijn de personages in deze boeken – net als de auteurs ervan – bezig met het geven van lezingen, schrijven van essays en theoretische studies of van Wikipedia. Deze theoretische en wetenschappelijke kennis werkt als een ‘revanche van de roman’: een interne concurrentie met de eigen fictionele vorm die ondermijnt maar niet deconstrueert. Deze reflectieve houding is te lezen als een vorm van betrokkenheid in het *post-truth*-tijdperk. Verantwoordelijkheid betekent: goed geïnformeerd zijn. Reflectie vormt de belangrijkste eigenschappen van identiteiten, relaties en instituties in de laatpostmoderne tijd: het naar jezelf kijken, het evalueren, het bijsturen. Kortom, aandacht voor overzicht, grip, inzicht en duiding (p. 67). Deze radicale verbondenheid van de personages met de rest van de wereld uit zich dus door een spel met genres en perspectieven en het weldoordachte thema van radicaal realisme. De eerste vraag die deze romans stellen is wat het betekent om mens te zijn in fundamentele *connectivity* op alle niveaus: in relatie met een digitaal web van informatie, tot je geschiedenis en de toekomst, tot alle kleine en grote problemen en vooral: tot de ander (p. 68).

De Belgische literatuurwetenschappers Hans Demeyer en Sven Vitse (2021) beweren dat de millennialliteratuur zich ook kenmerkt door een affectieve focus, met een grote nadruk op thema's als hechting, verbinding, gemis en verlangen. Eén van de kenmerken van deze literatuur is dat de personages onzeker zijn over hun positie in de samenleving en moeite hebben om zich hun leven en toekomst als een betekenisvolle en duurzame ontwikkeling voor te stellen. Deze 'desintegratie' wordt voornamelijk op het affectieve beleefd. Zo worden de personages teruggeworpen op affectieve relaties met de wereld, terwijl ze tegelijkertijd vervreemden van hun gevoelsleven. Hier vloeien vervolgens affectieve vragen uit voort. Voorbeelden hiervan zijn: hoe kan ik de werkelijkheid (als echt) ervaren en hoe kan ik me hechten aan de ander? Of: hoe kan ik me verbonden voelen met idealen en met de samenleving en de problemen waarmee die geconfronteerd wordt? Via dit soort vragen worden gevoel en engagement in deze romans onderzocht in relatie tot centrale thema's uit de hedendaagse roman zoals identiteit, politiek, volwassenwording en ecologie.

Ten slotte wordt de millennialroman volgens Demeyer & Vitse (2021) gekenmerkt door een dubbele beweging van crisis en herstel. "Geconfronteerd met de nieuwe, hedendaagse maatschappelijke problemen en zonder grote verhalen of collectieve kaders, trachten de auteurs en hun personages zich eerder aan de eigen haren uit het moeras te trekken" (Demeyer & Vitse, 2021).

2.1 Kenmerken nieuwe geëngageerde literatuur

Naar aanleiding van de hierboven besproken visies op het engagement in de hedendaagse literatuur heb ik het onderstaande model gevormd met de kenmerken van de geëngageerde literatuur van vandaag. Deze worden als de 'nieuwe geëngageerde literatuur' bestempeld.

1. De inhoud van het werk:

- **Kenmerk 1: ... bevat een maatschappelijke thematiek:** in de nieuwe geëngageerde roman wordt een maatschappelijk thema aangehaald (zoals de vluchtelingen crisis, het koloniale verleden, de klimaatcrisis, gender en diversiteit, maar ook identiteit, politiek, volwassenwording, ecologie, hechting, verbinding, gemis, verlangen) en hier wordt door de schrijver een moreel standpunt over ingenomen (Demeyer & Vitse, 2021; Literatuurgeschiedenis.org, z.d.; Vaessens, 2009).
- **Kenmerk 2: ... gaat over de identiteit van de mens en het relationele en affectieve:** de personages in deze romans zijn vaak rijk, wit en hoogopgeleid en het leven en de identiteit van deze personages is in relatie met andere mensen en dingen. Dit betekent dat deze romans gaan over wat het betekent als relaties en identiteiten in constante

'connectivity', via media zijn. Het gaat dus niet meer om het ontwikkelen van authentieke, persoonlijke, eenduidige identiteiten, maar over het accepteren van het besef dat we allemaal gemaakt worden door de media, mensen en dingen die onze omgeving uitmaken, en dat we dus veranderlijke en (gender)fluïde wezens zijn. Hoe gaat een jong (en soms een wat ouder) mens met dat besef om zonder zichzelf te verliezen? Ten slotte wordt deze roman gekenmerkt door gevoel in de zin van het ervaren van jezelf, de ander en de wereld om je heen (Demeyer & Vitse, 2021; Literatuurgeschiedenis.org, z.d.; Op de Beek & Van Dijk, 2014).

- **Kenmerk 3: ... wil uitspraken doen over de wereld:** dit heeft betrekking op dat de nieuwe geëngageerde literatuur wordt gekenmerkt door: "het lijden en geluk van anderen te beschrijven in het volle postmoderne en relativistische besef van het onvermogen om werkelijk iets te veranderen in de wereld, met woorden of met daden" (Op de Beek & Van Dijk, 2014, p. 60). Dit uit zich onder andere doordat de personages – net als de auteurs van deze boeken – bezig zijn met het geven van lezingen, het schrijven van essays en theoretische studies of van Wikipedia (Op de Beek & Van Dijk, 2014, p.67).

2. De vorm van het werk:

- **Kenmerk 4: ... wordt opgebroken:** in de vorm van deze roman is terug te zien dat de traditionele opvatting over wat literatuur is, wordt losgelaten. Het gaat niet meer over de roman als autonoom en universeel kunstwerk, maar over het open breken van de vorm door de verschuiving van genres, tussen fictie en non-fictie, tussen roman en relaas, tussen het persoonlijke en het publieke (Vaessens, 2009, p. 201). Daarnaast wordt de nieuwe geëngageerde roman zo vormgegeven dat deze een stem in het debat kan vormen. Hierdoor gaan schrijvers met hun literatuur directe communicatie bedrijven in plaats van dat ze hun taalgebruik 'bijzonder' of 'afwijkend' laten zijn (Bax, 2019).
- **Kenmerk 5: ... bevat documentaire en referentiële elementen:** de nieuwe geëngageerde roman lijkt iets weg te hebben van literaire non-fictie. De auteur verzamelt documenten en maakt documenten aan waarmee de wereld op een bepaalde manier vastgelegd kan worden, met als doel om de onderzochte maatschappelijke kwesties centraal te stellen (Literatuurgeschiedenis.org, z.d.). Daarnaast willen deze romans voortdurend een suggestie van authenticiteit wekken door het invoeren van tekens van referentie (Bax, 2019).

- **Kenmerk 6: ... is gericht op het publiek:** het publieke intellect onderhandelt tussen rationeel denken, houding en publiek, en hoewel het diens bedoeling is om verantwoordelijkheid te nemen met betrekking tot bepaalde kwesties, kan het zo zijn dat de intellectuele inhoud wordt aangepast om een breder publiek te overtuigen of toegankelijker te maken voor een groter publiek (Bax, 2019; Heynders, 2016). Schrijvers moeten zich volgens Vaessens (2009) opstellen als een publieke intellectueel voor wie niet de literaire wereld, maar de publieke sfeer ‘het speelveld’ is. Hiervoor zullen ze de “typische literaire conventies meer los moeten laten en de ooit vanzelfsprekende band tussen literatuur en maatschappij moeten herstellen” (Vaessens, 2009). Hierdoor worden de romans vervolgens in de mediacultuur besproken wat tot gevolg heeft dat die roman niet meer op zichzelf kan staan, maar onderdeel wordt van de mediastrategie van de schrijver (Bax, 2019).

3. De auteur van het werk:

- **Kenmerk 7: ... is aanwezig in de publieke ruimte als publieke intellectueel en beroemdheid:** “Zo’n publieke intellectuele interventie kan veel verschillende vormen aannemen, variërend van toespraken en lezingen tot boeken, artikelen, manifesten, documentaires, televisieprogramma's en blogs en tweets op internet. De publieke intellectueel van nu opereert in een met media verzadigde samenleving en moet zichtbaar zijn om te kunnen communiceren met een breed publiek” (Heynders, 2016, p.3). Daarnaast weten schrijvers hun romans dusdanig vorm te geven dat ze onderdeel worden van het publieke debat en daarmee onderdeel worden van de mediastrategie van de schrijver. Dit draagt eraan bij dat veel romans beter begrepen kunnen worden wanneer zij verbonden worden met het publieke optreden van de auteur. Dit zorgt ervoor dat deze schrijvers meer media-aandacht genereren, waardoor ze dit soort romans blijven schrijven (Bax, 2019).
- **Kenmerk 8: ... doet uitspraken in die publieke ruimte:** “Een publieke intellectueel heeft kritische kennis en ideeën, stimuleert discussie en biedt alternatieve scenario's met betrekking tot onderwerpen van politieke, sociale en ethische aard, en spreekt zo een niet-gespecialiseerd publiek aan over zaken van algemeen belang” (Heynders, 2016, p.3). Daarbij geeft Bax (2019) aan dat van publieke intellectuelen wordt verwacht dat ze vanuit de positie van buitenstaander kijken naar maatschappelijke problematiek, maar dat dat voor een literair schrijver als publieke intellectueel nog sterker geldt, omdat onafhankelijkheid en belangeloosheid nauw verbonden zijn met de definitie van wat literatuur is. Deze positie van buitenstaander botst onoverkomelijk met de wens van de

schrijver om zich politiek te engageren en expliciet positie te kiezen – iets wat in het publieke debat in de eenentwintigste eeuw zelfs een vereiste is” (Bax, 2019, p. 213).

- **Kenmerk 9: ... de auteur kan als personage aanwezig zijn in het werk:** de personages in deze boeken zijn net als de auteurs bezig met het geven van lezingen, schrijven van essays en theoretische studies of van Wikipedia, inclusief bronvermelding (Op de Beek & Van Dijk, 2014, p. 67). Hierdoor zijn de rollen van schrijver, journalist, (literatuur)wetenschapper of betrokken burger, van auteur of alter ego, niet langer te scheiden van literaire genres (Op de Beek & Van Dijk, 2014, p.61).

2.2 Een didactiek van redeneren over literatuur

Er is al eerder onderzoek gedaan naar hoe het redeneren over literatuur kan bijdragen aan de maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen (Janssen, 2009; Koek, 2018; Schrijvers, 2019; Visser, 2016) en momenteel wordt hier nog steeds onderzoek naar gedaan (Beukering, 2022; Draaisma, 2021). De belangrijkste bevindingen van deze onderzoeken worden hier besproken, zodat ze naast de redeneerdidactiek van Bax en Mantingh (2019), een basis kunnen vormen voor de didactische ontwerpregels van deze masterscriptie.

Naar aanleiding van de vraag om meer persoonsvorming in het onderwijs door Platform Onderwijs2032 deed Visser (2016) onderzoek naar hoe persoonsvorming op en door de school vormgegeven kan worden. Persoonsvorming wordt in dit onderzoek omschreven als *Bildung* en/of algemene, maar vooral (zelf)ontplooiing. Uit het onderzoek blijkt dat er drie mogelijke scenario's zijn om deze persoonsvorming op school curriculaire vorm te geven. Ten eerste de verankering van persoonsvorming als primaire taak van de school. Dit zal tot gevolg hebben dat er voor verschillende scholen leerlijnen of zelfs vakken voor worden ontwikkeld. De tweede optie is dat persoonsvorming meer gekoppeld wordt aan bestaande vakken die al in het leerplan staan of aan nieuw in te voeren elementen of vakken. In de derde vorm staat niet het vak of de inhoud van persoonsvorming, maar de school als vormend instituut centraal. Volgens Visser (2016) is dit derde scenario het meest effectief voor de persoonsvorming van leerlingen, maar ook voor verdere professionalisering van docenten en andere betrokkenen op en rond de school (Visser, 2016).

Jansen (2009) deed onderzoek naar hoe leerlingen in het literatuuronderwijs gestimuleerd kunnen worden om een reflecterende leeshouding aan te nemen en zo literaire teksten diepgaander te verwerken. Als didactische aanpak werd er gebruikgemaakt van 'dialogisch leren'. Hierbij dient de leerling zichzelf vragen te stellen tijdens het lezen en dient de leerling vragen en hypotheses uit te wisselen met een medeleerling of in kleine groepjes.

Ten slotte worden de uitkomsten klassikaal uitgewisseld. Deze fasering is belangrijk, omdat er zo langzaam toegewerkt kan worden naar meer openheid over de persoonlijke vragen en leesreacties van leerlingen. Verder is het ‘vragen stellen’ geen doel op zich, maar een hulpmiddel bij het interpreteren van literaire teksten en het praten daarover. De eisen aan deze vragen waren dat het lezersvragen en hamvragen moesten zijn. Het moesten dus vragen zijn waar de lezer zelf geen antwoord op weet, waar je wat langer over kon nadenken, waarop meer dan één antwoord mogelijk was en/of die uitnodigden tot discussie. De docent heeft dan de taak om de gesprekken te faciliteren en de leerlingvragen te verhelderen. De docent moet zijn eigen interpretaties op de achtergrond houden en de input van de leerlingen van positieve feedback voorzien (Janssen, 2009).

Koek (2018) onderzocht hoe het kritisch denken van leerlingen gestimuleerd kan worden tijdens de literatuurlessen. Kritisch denken wordt in dit onderzoek omschreven als het uitstellen van een oordeel. Om dit te bereiken doorlopen leerlingen twee samenhangende denkfases: 1. Een verdragingsfase, waarin ze hun geautomatiseerde denkprocessen afremden, en 2. een constructiefase, waarin ze voor zichzelf bepaalden wat voor hen de uiteindelijke betekenis van de literaire tekst was. Deze twee fases werden gestimuleerd door de volgende leeractiviteiten: opmerken, ‘tegedenken’, alternatieven verkennen en afwegen (Koek, 2018).

Deze vier leeractiviteiten kunnen als volgt worden ingezet tijdens de literatuurles: ten eerste formuleren de leerlingen een korte zin volgens het format ‘Dit is een ... boek over ...’, waarmee ze hun eerste reactie op het boek duidelijk maken, zoals: ‘Dit is een aangrijpend boek over een meisje dat in een jeugddetentiecentrum zit, omdat ze twee klasgenoten in elkaar heeft geslagen.’ Daarna moeten ze opmerken wat in het boek die eerste reactie veroorzaakt kan hebben: ‘Salomé moet een half jaar haar straf uitzitten in een jeugddetentiecentrum’. Wanneer de leerlingen hun eerste reactie goed in kaart hebben gebracht, moeten zij deze gaan ‘tegedenken’. Dat betekent dat ze naast wat ze bij hun eerste reactie opgemerkt hebben nieuwe, sterk daarvan verschillende begrippen plaatsen. Een leerling zet naast ‘straf’ bijvoorbeeld ‘beloning’ en naast ‘meisje’ bijvoorbeeld ‘jongen’. De volgende stap in de verdragingsfase is alternatieve verkennen en deze leidt de leerlingen weer terug naar het boek dat ze nu bekijken vanuit twee perspectieven: dat van de eerste reactie (het automatisch ingenomen perspectief) en dat van de tegengedachte daarvan (het verdragende perspectief). Ze schrijven op wat in het boek meer bij de eerste reactie past en wat meer bij de tegengedachte en misschien ook wel wat bij allebei past. Na de verdragingsfase kunnen de leerlingen dan weer een eigen idee over het boek opbouwen. Leerlingen formuleren opnieuw een reactie op het boek, nu gevoed door wat ze bij alternatieven verkennen hebben opgeschreven. Als laatste stap vergelijken ze die laatste

zin met de zin waarin ze hun eerste reactie geformuleerd hebben en proberen ze verschillen en overeenkomsten te verklaren (Koek, 2018, p. 8).

Schrijvers (2019) deed onderzoek naar hoe literatuuronderwijs ingericht moet worden zodat leerlingen gestimuleerd worden om, in relatie tot de teksten die ze lezen, inzicht in zichzelf en anderen te ontwikkelen. Uit dat onderzoek zijn ontwerpregels ontstaan die het beste gevolgd kunnen worden bij het ontwerpen van literatuurlessen waarin het doel is om zelfinzicht en sociaal inzicht te stimuleren. De eerste ontwerpregel is: lees fictie of literatuur die qua thematiek relevant is voor het doel van de lessen: teksten waarin sociaal-morele kwesties en dilemma's aan bod komen. De tweede ontwerpregel is: ontwerp gespreksactiviteiten die leerlingen aanzetten tot het mondeling uitwisselen van persoonlijke (lees- en levens-)ervaringen in relatie tot de gelezen tekst en de thema's die daarin aan bod komen, zodat ze die ervaringen verder kunnen uitdiepen. De derde ontwerpregel is: ontwerp schrijftaken die betrekking hebben op de teksten en de sociaal-morele thematiek daarin, en die leerlingen aanzetten tot het activeren van relevante persoonlijke ervaringen (voor het lezen); het opmerken en noteren van de reacties die een tekst in hen oproept (tijdens het lezen); en het reflecteren op deze reacties (direct na het lezen) (Schrijvers, 2019, p. 4).

Draaisma (2021) is momenteel bezig met het ontwikkelen van een affectieve methodologie voor het voortgezet onderwijs. Het idee hiervoor is ontstaan vanuit de toenemende interesse binnen de geesteswetenschap voor de zogenoemde *affective turn*. Er bestaat nog geen eenduidige definitie van affect, maar vrij vertaald betekent het belichaamd gevoel of een emotionele staat van zijn. Voor de literatuur betekent het dat de vraag van wat de roman betekent verschuift, naar de vraag waarom en hoe de roman de lezer raakt. Affect kan binnen een roman als thema geanalyseerd worden en ook op zichzelf worden gebruikt om literatuur of films te analyseren (Draaisma, 2021).

Draaisma (2021) onderscheidt drie verschillende manieren om affect toe te passen: als psychologisch concept, als lichamelijk, of belichaamd concept, en als concept in de 'transitional space' of tussenruimte. Wanneer theoretici affect op een psychologische manier gebruiken dan besteden ze aandacht aan de gevoelens die personages ervaren. Deze benadering nodigt ook uit om het te hebben over de identificatie die een lezer tot stand kan brengen. "Herkent een lezer de gevoelens van de personages? Waarom zou een personage zich op die manier gedragen, wat voor emotionele achtergrond geeft dit gedrag?" Antwoorden op dat soort vragen kunnen gegeven worden in een verwerkingsopdracht, zoals een familieopstelling die van personages wordt gemaakt en waarbij leerlingen hun eigen verhouding tot de personages verwoorden. Zo kan de leerling zelf een oordeel leren vormen en verwoorden over (im)moreel

gedrag. Dit sluit aan bij het burgerschapsonderwijs en zal bijdragen aan de persoonsvorming van de leerling. Een docent kan dit het beste vormgeven door een fictiefragment te selecteren en dit fragment eerst zelf te analyseren, of er een analyse over te lezen. Hierdoor zullen de plekken waar de leerling uitgenodigd wordt om affectief te reageren opvallen (Draaisma, 2021).

Bij affect als lichamelijk concept gaat het erover dat een emotionele gebeurtenis in een verhaal niet alleen een psychologische impact heeft, maar ook een fysieke. Bijvoorbeeld het litteken dat Harry Potter kreeg door de aanval van Voldemort op hem en zijn ouders. Hierbij kwamen zijn ouders om, maar Harry Potter overleefde en hield hier naast de emotionele schade ook een fysiek litteken aan over. Als concrete tip hierbij geeft Draaisma (2021) dat de docent leerlingen kan laten nadenken over een fysieke impact die niet zo tastbaar is. Bijvoorbeeld het misselijke gevoel dat ontstaat bij het lezen van nare passages in een boek. Hierbij kan de vraag worden gesteld waarom dit gevoel ontstaat, welke andere emoties het werkt oproept dat de misselijkheid teweegbrengt en welke tekstkenmerken daartoe hebben geleid. Dus wat doet de tekst op het gebied van identificatie, perspectief en stijl (Draaisma, 2021).

De derde vorm van affect heeft te maken met een terugkeer naar het moment waarop je als mens je identiteit nog moet vormen. De zogenoemde ‘*transitional space*’ of tussenruimte. Als voorbeeld geeft Draaisma (2021) hierbij het boek *De heksen* (1983) van Roald Dahl. De heksen die daarin voorkomen zien eruit als ‘gewone’ vrouwen, maar onder hun pruiken hebben ze kale hoofden en in hun schoenen zitten klauwachtige voeten. De identiteit van deze heksen is onduidelijk. Zijn ze mens of niet? Daarom bedreigen ze vanuit deze tussenpositie de wereld, de identiteit, zoals we die kennen. Hierdoor kan het lezen van zo’n werk een affectieve respons oproepen en is het zelfs mogelijk dat de echte wereld en de verhaalwereld voor de lezer door elkaar gaan lopen. Wanneer deze vorm van affect gerealiseerd wil worden, dienen lezers zichzelf tijdelijk opzij te zetten en zich volledig te verliezen in de verhaalwereld. Vragen die hierbij aan leerlingen gesteld kunnen worden zijn: wat is er zo vreemd? En: hoe kun je je daarvoor openstellen? (Draaisma, 2021).

Ten slotte doet Beukering (2022) momenteel onderzoek naar een gespreksmethodiek om via literaire leesvaardigheid leesmotivatie en kritisch lezen van leerlingen in de bovenbouw van het vwo te stimuleren. Dit onderzoek zit echter nog in de ontwikkelingsfase waardoor er nog niks bekend is over de ontwerpregels of uitkomsten van het onderzoek (Beukering, 2022).

De elementen uit Draaisma (2021), Janssen (2009) en Schrijvers (2019) die in dit lesontwerponderzoek worden gebruikt, zijn terug te vinden in de ontwerpregels.

2.3 Pedagogiek bij het redeneren over een roman

Pedagoog Gert Biesta (2018) definieert pedagogiek als een handelingswetenschap die betrokken is bij op wat er in de praktijk van opvoeding en onderwijs op het spel staat. Hiermee doelt hij op een oriëntatie op de zelfstandigheid van kind en jongere. Daaraan voegt hij toe dat in opvoeding en onderwijs kind en jongere niet alleen bestaan als een object, maar ook als een subject. In zijn oratie definieert hij wat er precies nodig is om bestaan-als-subject mogelijk te maken (Biesta, 2018, p. 16). Dit doet hij via de thematiek van persoonsvorming.

Deze persoonsvorming wordt de laatste jaren in Nederland vormgegeven aan de hand van *Bildung*, maar als het gaat om persoonsvorming heeft deze term volgens Biesta (2018) een blinde vlek. Zo meent hij dat het denken over opvoeding en onderwijs in termen van *Bildung* geïnteresseerd is in de vraag hoe mensen worden wie ze zijn. De zogenoemde (zelf)cultivering. Terwijl het bij persoonsvorming in de pedagogiek gaat om vorming-tot-persoon-willen-zijn. Het educatieve werk dat bij persoon-zijn aan de orde is, is meer gericht op het aansporen-tot-zelf-handelen in plaats van de cultivering van een persoon. Jongeren moeten hierbij worden aangemoedigd om de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen (Biesta, 2018).

Dit betekent concreet voor het onderwijs dat er subjectiverend onderwijs plaats dient te vinden. Dit is onderwijs dat de ontmoeting met de realiteit mogelijk wil maken. Dat onderwijs brengt weerstand mee in de vorm van uitdagingen en het is dat wat in het onderwijs onderbreekt. Hierdoor kan een *'reality-check'* worden gemaakt die nodig is om te werken aan het omvormen van onbegrensde vrijheid tot volwassen vrijheid (Biesta, 2018, p. 25). Daarom pleit Biesta (2018) ervoor om kwalificatie, het aanbieden en verwerven van kennis en vaardigheden, als het voornaamste aspect van het onderwijs te zien. Socialisatie, als het bieden van oriëntatie in tradities en praktijken, kan dan geboden worden als de *'tweede laag'*. De derde laag vormt dan de subjectificatie, de aandacht voor het persoon-zijn van de leerling (Biesta, 2018).

Een pleidooi dus voor een *flipped* curriculum dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en dat niet beschouwt als iets extra's voor als er nog tijd over is. Volwassen-in-de-werld-willen-zijn vindt niet plaats in een vacuüm maar vereist ontmoeting met de wereld in haar veelvormigheid en veelzijdigheid. Dat is het werk van de socialisatie: het tonen van de wereld en het verschaffen van oriëntatie in die wereld. Volwassen-in-de-werld-willen-zijn vereist daarnaast ook toerusting, en dat is het werk van de kwalificatie. Maar kwalificatie en socialisatie verkrijgen pas hun pedagogische en humane betekenis wanneer ze verbonden zijn met subjectificatie, de vorming tot persoon-willen-zijn. (Biesta, 2018, pp. 26-27)

Steenbakkers & Van Balen (2021) plaatsen ten slotte nog als kanttekening bij de plannen van Meesterschapsteam Nederlands (2021) – waarbij het schoolvak Nederlands wordt omschreven aan de hand van de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming – dat het van belang is om de persoonsvorming niet alleen vanuit een vakdidactisch perspectief te benaderen, maar ook vanuit een pedagogisch perspectief. Daarbij gaat het dus niet over het leren alleen, maar gaat het ook over de vraag wat het voor jezelf en voor de wereld betekent dat je iets geleerd hebt (Steenbakkers & Van Balen, 2021).

Deze pedagogische uitgangspunten van Biesta (2018) en van Steenbakkers & Van Balen (2021) vormen de basis voor de pedagogische ontwerpregels van deze lessenreeks.

2.4 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk wordt de roman *Confrontaties* geanalyseerd op basis van de kenmerken van het model van de nieuwe geëngageerde literatuur. Ook worden de inzichten en kennis in perspectief door het Meesterschapsteam (2021) toegelicht. Vervolgens wordt *Confrontaties* aan de hand daarvan geanalyseerd. Deze twee analyses samen vormen dan de vakinhoudelijke ontwerpregels voor deze lessenreeks en de inzichten die de leerlingen tijdens de lessen moeten opdoen.

3. Analyse

Nu volgen de analyse van *Confrontaties* aan de hand van het model ‘nieuwe geëngageerde literatuur’ en de analyse aan de hand van inzichten en kennis in perspectief. Deze analyses vormen in combinatie met de theorie uit het theoretisch kader de basis voor de inhoud van de ontwerpregels en het uiteindelijke hoofdontwerp van deze lessenreeks.

3.1 *Confrontaties op basis van model ‘nieuwe geëngageerde literatuur’*

Het model ‘nieuwe geëngageerde literatuur’ bestaat uit de driedeling: de inhoud van het werk, de vorm van het werk en de auteur van het werk. Binnen deze drie delen zijn per onderdeel drie kenmerken opgenomen die in het vorige hoofdstuk zijn toegelicht. In deze analyse zijn die drie kenmerken per onderdeel van de driedeling toegepast op *Confrontaties*.

3.1.1 *De inhoud van het werk*

Confrontaties vertelt het verhaal van de zestienjarige Salomé Atabong. Zij is de dochter van een Nederlandse moeder en een Kameroense vader. Samen met haar oudere zus, Miriam, groeit ze op in het Brabantse dorp Dongen. Daar krijgt Salomé van jongs af aan te maken met racisme: van de basisschoollerares die Salomé ‘zwarte piet’ noemt, de klassenmentor die haar naam op de eerste dag van de middelbare school verkeerd uitspreekt, waardoor Salomé haar klasgenoten moeten lachen en de man op straat die denkt dat ze een asielzoeker is en uitroept: ‘Wel-kom in Ne-der-land!’. Dit is een opeenstapeling aan ervaringen waar Salomé naast de expliciete racistische uitspraken als ‘kankeraap’ en ‘kutneger’ mee te maken krijgt. Wanneer Salomé op een dag door haar klasgenoten Paul en Salvatore wordt klemgereden op de fiets en in de sloot belandt, besluit ze terug te slaan. Hierdoor verliest Paul zijn oog, waardoor Salomé zes maanden in een jeugddetentiecentrum wordt opgesloten. Daar krijgt Salomé wederom te maken met racisme. Ditmaal in de vorm van de andere meiden die daar vastzitten, haar begeleiding en haar psycholoog Frits, die heeft meegedaan aan het programma *Hello Jungle*. Dit is een programma waarbij ‘gewone Nederlanders’ zonder tolk een paar weken verblijven bij een inheemse stam. Hierdoor is racisme het belangrijkste thema in *Confrontaties*. Dit thema slaat terug op het koloniale verleden, dat door Literatuurgeschiedenis.org (z.d.) als een maatschappelijk thema van de nieuwe geëngageerde roman wordt bestempeld.

Een ander kenmerk van de nieuwe geëngageerde literatuur is dat het vaak romans betreft over rijke, witte en hoogopgeleide personages (Op de Beek & Van Dijk, 2014). Hier wijkt *Confrontaties* logischerwijs af, maar dat wil niet zeggen dat deze roman daardoor niet meer onder de ‘nieuwe geëngageerde literatuur’ kan worden geschaard. De zwarte hoofdpersoon in

de vorm van Salomé is juist van belang om de geëngageerde thematiek van racisme weer te kunnen geven. Ook het hoogopgeleid zijn gaat voor de zestienjarige Salomé nog niet helemaal op. Ze zat wel op het Categorijsaal Gymnasium, voordat ze naar het jeugddetentiecentrum moest.

Het leven en de identiteit van Salomé staan ook volledig in relatie tot de andere belangrijke personages in het boek. Zo vergelijkt ze zichzelf met haar zwarte vader, witte moeder, zwarte zusje (Miriam) en zwarte tante (Céleste). Maar bijvoorbeeld ook met de personages die voorkomen in de jeugddetentie: Frits van Gestel (haar psycholoog), Marco, Geert en Savanna (haar begeleiders) en de meiden met wie ze in de jeugddetentie zit. Ten slotte spelen Paul en Salvatore een belangrijke rol in het boek. Zij zijn de pesters met wie Salomé de vechtpartij heeft.

Daarbij staat Salomé haar identiteit, en haar relaties tot de andere personages, in constante ‘connectivity’ via media. Dat is terug te zien doordat het beeld dat Salomé van Frits heeft, wordt gevormd door zijn optreden in het programma *Hello Jungle*. Hierdoor heeft Salomé hem als een racist bestempeld. Ook met het personage tante Céleste staat Salomé in contact via media. Aangezien haar tante in Barcelona woont, heeft Salomé wanneer zij nog thuis woont, alleen contact met haar via een webcam en MSN. Wanneer Salomé in de gevangenis zit, stuurt haar tante haar brieven. Naar aanleiding van de gesprekken die Salomé met tante Céleste heeft, typeert ze haar als *woke*. Verder heeft Salomé vanuit het jeugddetentiecentrum voornamelijk telefonisch contact met haar familie. Hierdoor heeft ze vaak het gevoel dat ze geen grip kan krijgen op wat er zich echt thuis afspeelt, zoals hoe het echt gaat met haar vader die kanker heeft.

Maar bovenal gaat deze roman over hoe Salomé zichzelf ervaart. Ze is boos op zichzelf, alhoewel ze geen spijt heeft van haar daad, en verlangt terug naar de tijd voordat ze in het jeugddetentiecentrum terecht kwam. Ze worstelt dus met haar identiteit en vraagt zich af of ze die slimme Gymnasium-leerling is, die zoals haar docent Nederlandse zei over haar en haar klasgenoten ‘de vier procent zijn die het verschil gaan maken in onze maatschappij’ (*Confrontaties*, 2020, p. 50) – en een mooie toekomst in het verschiet heeft. Of is ze het meisje dat door haar straf in het jeugddetentiecentrum een minder rooskleurige toekomst tegemoet gaat? Deze roman gaat dus ook over de volwassenwording van Salomé. Ze blijft per slot van rekening een zestienjarige tiener die haar plek probeert te vinden in de wereld. Een thema dat volgens Demeyer & Vitse (2021) ook als kenmerkend voor de nieuwe geëngageerde literatuur kan worden beschouwd.

Dat *Confrontaties* uitspraken wil doen over de wereld blijkt uit alle verwijzingen die de schrijver doet naar onze dagelijks leefwereld. De tijd waarin het verhaal zich afspeelt is van

oktober 2006 tot augustus 2019. Salomé zit in de jeugdgevangenis van 25 februari 2008 tot augustus 2009. Het gevecht waarvoor ze is veroordeeld vindt plaats op 18 oktober 2007. In oktober 2006 wordt Salomé haar vader ontslagen als meubelmaker. Voor Salomé naar de gevangenis gaat, krijgt hij te horen dat hij kanker heeft. In de tijd waarin het verhaal afspeelt was er nog geen sprake van een *woke*-beweging, zwarte pietendiscussie of *Black Lives Matter*, dus er lag een minder groot vergrootglas op racisme en andere vormen van onrecht. Het televisieprogramma *Groeten uit de Rimboe* was in deze periode (2005 – 2011) wel te zien op SBS6. Dit is een programma waarbij Nederlandse families een paar weken bij inheemse stammen verblijven. In die weken leven zij op dezelfde manier als deze stammen. Dit alles gebeurt zonder tolk, wat voor weerskanten tot verwondering en verwarring over hun manier van leven zorgt. Aangezien het televisieprogramma *Hello Jungle* uit *Confrontaties* hierop is gebaseerd, is het een logische keuze van de schrijver om het verhaal ten tijde van dit programma te laten afspelen. Zo is er in *Confrontaties* een hoofdstuk te vinden waarin Salomé fantaseert over hoe dit programma in hemelsnaam bedacht is. Volgens Salomé moet dat zijn gedaan door een werknemer van een commerciële televisieomroep die ze ‘Gouden Idee’ noemt. Hij heeft een vriendin die ‘An-tro-po-lo-gie’ studeert. “Niet bepaald een studie waarvan hij begrijpt waarom je er ooit aan zou beginnen. Al die blotetietenstammen in de oerwouden. Allemaal exotische bullshit” (*Confrontaties*, 2020, p. 68). Salomé vervolgt haar betoog over hoe ‘Gouden Idee’ over de de studie van zijn vriendin denkt:

Die vriendin, ze heeft onderzoek gedaan naar rituelen bij bladiebla in Angola of zo. Misschien waren het de Inca’s? *Who cares*. In ieder geval was ze geïnteresseerd in al die kerels in Afrika, die jonge gasten die over stieren heen springen en hun voorhuid eraf hakken en een week lang bedorven melk drinken in een bos en dan gaan hallucineren. Die shit. Zweethutten en openbare seks. Een soort *Ace Ventura: When Nature Calls*, maar dan in het echt. Het was ook wel interessant, soms. Vooral komisch, eigenlijk. Meestal had hij er geen zin in, dat gezeik over die zwartjes, maar zo nu en dan als hij na het werk nog even de kroeg in was geweest en thuiskwam, en zij dan vertelde over de hoofdstukken die ze nu weer had geschreven, de teksten die ze doorlas van haar onderzoeksreis deze zomer, dan was het eigenlijk toch wel heel erg boeiend. Een soort klucht. Het is toch grappig? Vanuit ons nuchtere Hollandse perspectief, zei hij dan, al is pisdrinken toch vooral gewoon, eigenlijk, eerlijk gezegd, zo bizar dat je er alleen maar keihard om kan lachen? (*Confrontaties*, 2020, p. 68 – 69)

Even later is te lezen dat ‘Gouden Idee’, ‘ergens in 2004’ – wat overeenkomt met het jaartal 2005, waarin het programma *Groeten uit de Rimboe* op SBS6 te zien is – zijn idee voor het format van *Hello Jungle* op de redactie pitcht.

Dus wat als we de gemiddelde Nederlander zelf laten beslissen wat ze van de rimboe vinden? Baas begint verdomme te grijzen. Achter zich aan de tafel hoort hij een vloek. ‘Met een cameracrew en een tolk. Of niet, misschien wel helemaal geen tolk. Gewoon een leuk echtpaar met het vliegtuig naar Burkina Faso of Madagaskar of Mali. In ieder geval een plek waar ze nog in bananenrokjes rondlopen. Twee weken dompelen we ze onder in de traditionele levenswijzen van de Afrikaanse stammen, en dan moeten ze helemaal doen zoals zij: hun kleren wassen, koeienpoep scheppen, geitenstoofpot koken, al die shit. (Confrontaties, 2002, p. 72)

Daarnaast denkt Salomé, wanneer zij bij Frits op kantoor is voor therapie, vaak terug aan hoe Frits zich gedroeg tijdens zijn deelname aan het programma en hoe hij daarin sprak over de inheemse bewoners. Op een gegeven moment heeft ze het hier ook met Frits over.

Heel veel mensen vonden het leuk om naar te kijken,’ zegt Frits, en ik zie nog voor me hoe enorme posters van Bassa in traditionele klederdracht in de etalage van de winkels lagen, de dvd’s met korting in een krat. ‘Ik moet wel zeggen dat ze het een beetje flauw hebben gemonteerd.’ ‘Ik ook,’ zeg ik. ‘Niet echt een vriendelijke afspiegeling.’ ‘Dat vind ik fijn om te horen,’ zegt hij en hij lacht, korte, gele tanden. (Confrontaties, 2020, p. 83)

Omdat Frits zelf niet inziet dat zijn deelname aan *Hello Jungle*, racistisch was, wordt hij weggezet als een naïeve, witte, onderdrukker. Zo weet het programma *Hello Jungle* in het boek dus op meerdere manieren iets te zeggen over racisme.

Een andere manier waarop dit boek dat doet is door het relationele in verbinding te zetten met het racisme. Dit uit zich in de racistische pesterijen waar de hoofdpersoon mee te maken krijgt en met het weergeven van hoe de hoofdpersoon zich altijd de ‘Ander’ voelt. Laatstgenoemde wordt al duidelijk in de eerste scène van het boek waarin de klasgenoten van Salomé op denigrerende wijze geld voor de voeten van een asielzoeker van het asielzoekerscentrum gooien. Terwijl haar klasgenoten hier de lol van inzien, hoopt Salomé alleen maar dat de man de munten niet zal oppakken. “Ik keek naar de man. Hij keek naar mij.

We keken allebei niet naar de euromuntjes in het gras” (*Confrontaties*, 2020, p. 8). Vanaf dat moment lijkt Salomé zich te beseffen dat ze anders is dan haar klasgenoten en wel gelijkenissen heeft met de asielzoeker uit het asielzoekerscentrum.

Daarbij is er in dit boek ook ruimte voor een *woke*-personage in de vorm van tante Céleste. Zij wijst Salomé erop dat: “De structuren tegen je zijn gekeerd, Salomé Atabong, het is belangrijk dat je leert daarmee om te gaan’. Ze zei dat het normaal is als ik voel dat mensen niet het beste met me voor hebben. Dat ik naar dat gevoel moet handelen als dat nodig is, mezelf moet beschermen” (*Confrontaties*, 2020, p. 44). Waarover Salomé vervolgens zegt: “Tante Céleste is iemand die alles racistisch vindt. En als het niet racistisch is, is het seksistisch” (*Confrontaties*, 2020, p. 44). Even later zegt ze: “Sinds ze gescheiden is, heeft tante Céleste het de hele tijd over feminisme en kolonialisme” (*Confrontaties*, 2020, p. 44). Wanneer Salomé haar tante vertelt over dat ze een aflevering van een nieuw programma, genaamd *Hello Jungle*, heeft gekeken, zegt tante Céleste daarover: ‘Dat komt door het kolonialisme en het patriarchaat’ (*Confrontaties*, 2020, p. 83). Door dit allemaal zo expliciet te benoemen, lijkt het boek in de vorm van tante Céleste, Salomé (en de lezer) iets bij te willen brengen over racisme.

Waar Salomé zich in het begin net als haar familieleden nog lijkt af te zetten tegen haar tante, komt ze er gaandeweg achter dat er misschien wel een kern van waarheid zit in alles wat haar tante haar heeft verteld over de wereld waarin ze leeft. “Tijd werkt raar. Soms lijken de dingen die je meemaakt niks te maken te hebben met elkaar en soms lijkt de tijd stil te staan zodat jij ineens alles, met alle flinterdunne lijnen ertussen, in verbinding met elkaar kunt zien. Zodat je het kunt be-grij-pen. Soms vraagt tijd om actie” (*Confrontaties*, 2020, p. 83). Hiermee lijkt ze tot het inzicht te komen dat tante Céleste misschien wel gelijk heeft en dat ‘soms vraagt tijd om actie’ al een voorbode is dat Salomé niet langer meer met zich laat sollen door een ieder die haar racistisch bejegt. Wat uiteindelijk resulteert in de vechtpartij met Paul en Salvatore.

Een ander belangrijk element waaruit blijkt dat dit boek uitspraken wil doen over de wereld is dat de schrijver ervoor heeft gekozen om het grotendeels te laten afspelen in een jeugddetentiecentrum. Deze ruimte zorgt ervoor dat het lijden van de hoofdpersoon nog meer tot uiting komt, maar het lijkt er ook op of de schrijver hierdoor iets wil zeggen over hoe ‘hard’ het eraan toe gaat in zo’n jeugddetentiecentrum.

Dit blijkt bijvoorbeeld uit een scène waarbij Frits aangeeft dat Salomé zich aan de regels moet houden: “Zo werkt dat hier niet. Als je niet doet wat je gevraagd wordt, gaat dat consequenties hebben voor je bezoekrecht en je verlofprocedure” (*Confrontaties*, 2020, p. 37). Later legt Salomé in haar eigen woorden uit hoe ze de regels ervaart:

Het verschil tussen ons en de begeleiders is alleen dat zij autoriteit hebben en dus kunnen zeggen wat wij of de jongens wel of niet moeten doen. Als daar niet naar geluisterd wordt volgen er con-se-quen-ties. Die consequenties volgen een beetje de logica van drijfzand: hoe meer vrijheden je probeert te nemen, hoe minder bewegingsruimte om die vrijheden ook werkelijk te krijgen. (*Confrontaties*, 2020, p. 41)

Daarna moet Salomé bij de directeur verschijnen en krijgt ze eenzelfde soort preek als die van Frits: “Als je zo doorgaat mag je niet meer bellen. Vervolgens trekken we je bezoekrecht in, daarna wordt je verlofprocedure stopgezet en als je blijft weigeren, geen avondactiviteiten, geen tijd om te luchten, strafverlenging, isoleercel, zo gaat het nog even door. Je zit hier niet voor je lol, hè. We hebben de bevoegdheid je vrijheid in te perken tot aan het aantal douches dat je mag nemen, mevrouwetje” (*Confrontaties*, 2020, p. 63).

Aan de hand van dit soort voorbeelden doet het boek uitspraken over hoe mensen in racistisch bejegend worden middels procedures en consequenties. Maar ook via de naïeve, racistische blik die veel Nederlanders hebben over ‘de Ander’. Daarnaast gaat het in dit boek over een hoofdpersoon die langzaam tot het inzicht komt dat institutioneel racisme bestaat. Hier komt ze dus achter door het zelf te ervaren, maar ook door haar tante Céleste die haar hier altijd al op heeft gewezen. Het morele standpunt dat Atangana Bekono inneemt over deze thematiek lijkt dus te zijn dat racisme nog altijd in onze 21^{ste} -eeuwse samenleving verweven zit.

3.1.2 De vorm van het werk

Confrontaties is grotendeels geschreven vanuit een ik-perspectief in de tegenwoordige tijd waardoor de afstand tussen het vertellend-ik en het belevend-ik klein is. Je zit als lezer als het ware opgesloten in het hoofd van Salomé en krijgt dan haar gevoelens, gedachtesprongen en dromen mee. Haar dromen zijn vaak in een meer poëtische stijl geschreven aan de hand van halve zinnen, herhaling, kreten en beeldspraak. Dit geldt ook voor het hoofdstuk waarin Salomé de vechtpartij omschrijft.

In een interview met *Trouw* zegt Atangana Bekono hierover dat ze herhaling van zinnen en beelden gebruikt om Salomé tot inzicht te laten komen. “Haar herinneringen zijn een opeenstapeling van microagressies, trauma’s, vervreemding, momenten van shock of verwarring” (Pronk, 2021). Verder zijn er veel dialogen in het boek terug te vinden, die wel weer heel concreet zijn geformuleerd. Ook worden veel woorden opgedeeld om hier nadruk op te leggen, zoals ‘re-ha-bi-li-ta-tie’, ‘con-se-quen-ties’ en ‘A-fri-ka-nen’. Ten slotte gebruikt Salomé vaak grof taalgebruik om haar woede en gevoel van onrecht onder woorden te brengen.

Wanneer Salomé naar het verleden kijkt, is er juist wel afstand tussen het vertellend-ik en het belevend-ik. Door het gebruik van de verleden tijd en tegenwoordige tijd kun je als lezer goed onderscheid maken tussen verleden en heden, maar soms lopen ze naadloos in elkaar over. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer Salomé vanuit het nu terugblijkt en vervolgens een tijdje door blijft mijmeren over wat er toen gebeurd is. Al deze variaties in schrijfstijl dragen eraan bij dat de vorm van de roman wordt opengebrouwen en dat de schrijver de vorm inzet om een boodschap over te brengen.

Confrontaties bevat ook documentaire en referentiële elementen. Zo is de roman gebaseerd op een onderzoek naar de realitysoap *Groeten uit de Rimboe* van Kraak (2010) en op informatie over justitiële inrichtingen. Daarbij heeft de schrijver een aantal interviews afgenomen met jongeren die in een inrichting verblijven en met een begeleider van een jeugddetentiecentrum. Door deze research heeft Atangana Bekono inspiratie kunnen opdoen over de beschrijvingen van het dagelijks leven in justitiële jeugddetentiecentra en de regels en hiërarchieën die daar geleden (*Confrontaties*, 2020, p. 223). Dit zorgt ervoor dat het leven in een jeugddetentiecentrum zo waarheidsgetrouw mogelijk wordt weergegeven. Daarbij zet Atangana Bekono deze jeugddetentie in als een vorm van intertekstualiteit. Zo noemt Salomé deze gevangenis ‘de Donut’, vanwege z’n ronde vorm. Dit is een verwijzing naar het panopticum dat Michel Foucault in zijn *Surveiller et punir Naissance de la prison* gebruikt als metafoer voor de disciplinerende macht. Dit is een ronde gevangenis waarin een regime geldt en iedereen continu zichtbaar is. De gevangenis in *Confrontaties* heeft dezelfde ronde vorm, maar mist dat element waarbij iedereen zichtbaar is. In tegenstelling tot in het panopticum kunnen de meiden in ‘de Donut’ elkaar geen blik waardig en worden de meiden op afdeling F gescheiden van de jongens die op afdeling A t/m E zitten. Salomé heeft de jongens dus nog nooit gezien, maar voelt hun aanwezigheid wel (Vlogboek, 2021).

Er zijn meer voorbeelden van referentiële elementen in de vorm van intertekstualiteit en verwijzingen naar de mediacultuur die Atangana Bekono gebruikt. Zo wordt er door Salomé verwezen naar andere literatuur en mythologische verhalen, maar ook naar films, acteurs, televisieprogramma’s en muziek. Salomé leest bijvoorbeeld graag, waardoor ze titels van boeken en schrijvers noemt. Zo vindt ze *The Old Man and the Sea* deprimerend, wil ze graag meer lezen van Hella Haasse en heeft ze het over ‘dat kutboek van Hermans’. Dit zijn intertekstuele verwijzingen, waar de schrijver verder geen diepere betekenis mee lijkt te hebben, maar er zijn ook verwijzingen die weldegelijk voor een extra laag zorgen. Om te beginnen heeft het boek twee motto’s. De eerste is “*I am against all the major plots. Deborah Levy, Hot Milk*” (*Confrontaties*, 2020, p. 5). Dit lijkt te verwijzen naar ‘plot’ vertaald als

‘intrige’, wat de verwikkeling in een roman is en wat weer kan verwijzen naar dat Salomé haar eigen leven vergelijkt met levens in verhalen uit de literatuur en mythologie. Het tweede motto is een couplet van de songtekst van het nummer Hootie Hoo van Outkast: “*I never said I was a gangsta but I will do ya. So Halleluja, Hallelujah. One for the players at the crib, drinking drinks and two is for the sound, Hootie Hoo that I make*” (*Confrontaties*, 2020, p.5). Dit lijkt een verwijzing te zijn naar dat Salomé eigenlijk geen crimineel is, maar dat de omstandigheden hier uiteindelijk toe geleid hebben.

Verder lijkt het benoemen van *The Cosby Show*, tegenover de manier waarop de zwarte mensen in *Hello Jungle* als dom, anders en gek worden afgeschilderd, te staan. *The Cosby Show*, dat door de veroordeling van Bill Cosby voor seksueel misbruik, inmiddels wat van zijn waarde heeft verloren, stond voorheen voor de perfecte zwarte familie. Ze waren maatschappelijk succesvol, intelligent en aardig. Ideaal voor het witte publiek dat tijdens het kijken naar dit programma niet werd geconfronteerd met de onderdrukking van de zwarte gemeenschap en met institutioneel racisme (Vlogboek, 2021). “Toen ik eindelijk veroordeeld werd en hiernaartoe werd verplaatst, zei Miriam: Dit is niet bepaald de Cosbyshow” (*Confrontaties*, 2020, p. 12). Doelend op ‘het perfecte leven van de familie Cosby’. Daarnaast kan de *Cosbyshow* dat vroeger heel onschuldig was, maar door Bill Cosby nu niet meer, ook een verwijzing zijn naar de ontwikkeling die Salomé doormaakt van Gymnasiumleerling naar crimineel.

Dan is daar ook nog de verwijzing naar Herakles, die door Salomé wordt gebruikt wanneer ze onderweg is naar therapie met Frits. “Je hebt een Griekse mythe waarin een vent veroordeeld is omdat hij de goden iets had geflikt. Ik weet even niet meer wat. Hij wordt veroordeeld tot een leven in de hel, vastgebonden aan een berg waar elke dag een enorme adelaar naartoe vliegt om zijn leven uit zijn lijf te pikken. Als de adelaar de lever opheeft, groeit die ’s nachts weer aan en de volgende dag begint die vogel weer. Die gast werd gered door Herakles als het goed is. Hier denk ik aan als ik het kantoor van Frits inloop” (*Confrontaties*, 2020, p. 80).

Later vergelijkt ze Frits ook nog met Narcissus. Zo vraagt Salomé zich af wat er met Narcissus zou zijn gebeurd als hij zichzelf van een afstandje had kunnen zien. Salomé ziet de mythe als een metafoor voor het narcisme van Frits. Verder is de mythe van Medusa een opvallende vorm van intertekstualiteit. Salomé identificeert zich met Medusa, een vrouw die vervloekt is en buitengesloten wordt. Dit beeld komt op wanneer ze terugdenkt aan het moment waarop ze wordt mishandeld door haar twee klasgenoten, Salvatore en Paul. In haar opstand tegen de pestkoppen heeft ze het oog van Paul uitgestoken. In het laatste hoofdstuk gaat Salomé de confrontatie aan door langs te gaan bij Paul, die sinds het incident een glazen oog heeft. Dit

hoofdstuk wordt in de tegenwoordige tijd geschreven en laat zo zien dat ze naar zichzelf van een afstandje kan kijken. Iets wat Narcissus niet kon (Vlogboek, 2021).

Ten slotte is deze roman gericht op het publiek, omdat Atangana Bekono in de roman zorgt voor herkenbaarheid bij de lezer via de documentaire en referentiële elementen in de roman. Zo worden deze door Atangana Bekono ingezet om de ontwikkeling te omschrijven die Salomé doormaakt van Gymnasium leerling tot crimineel. Daarnaast lijken ze te worden ingezet als een groter gedachtegoed waarbij tv-programma's als *Hello Jungle* en *The Cosby Show* – en daarmee de mediacultuur – zich voordoen als onschuldig, maar eigenlijk niet onschuldig zijn. Verder zorgt de toegankelijkheid van het plot ervoor dat Atangana Bekono het boek heeft geschreven om een groot publiek te trekken. Zo begint het boek bij de eerste zes maanden die Salomé in de gevangenis doormaakt. Aan het eind van het boek komt de lezer er pas achter waardoor Salomé hier terecht is gekomen. Dit is een manier waarop de spanning in het boek wordt opgebouwd, wat eraan bijdraagt dat het aantrekkelijk is om te lezen. Uit de volgende paragraaf zal ook blijken dat het boek veel autobiografische kenmerken bevat, ook dit is iets waardoor het publiek een roman aantrekkelijk vindt om te lezen.

3.1.3 De auteur van het werk

Dat Atangana Bekono aanwezig is in de publieke ruimte en als publiek intellectueel blijkt uit de interviews die ze al heeft gegeven over haar boek aan kranten, zoals *Algemeen Dagblad*, *de Volkskrant*, *NRC*, *Trouw* en *De Gelderlander*. Haar eerste en enige televisieoptreden was in het kunst- en cultuurprogramma *Mondo* (2020). Ze heeft ook twee interviews op beeld gegeven, die op *YouTube* staan, met *Boekhandel Donner* (2021) en met *het Letterenfonds* (2021). Verder staat ze ingeschreven bij de Schrijverscentrale, een organisatie die bemiddelt bij schrijversbezoeken bij bibliotheken, scholen, boekhandels en festivals. Ook is onlangs bekend geworden dat ze het Brabants Boek Present 2022 schrijft. Deze benoeming gaat tevens gepaard met een aantal optredens in de publieke ruimte. Atangana Bekono is daarentegen niet actief op social media.

De uitspraken die de schrijver in interviews doet, gaan veelal over racisme, haar persoonlijke ervaringen hiermee en hoe deze zich verhouden tot haar boek. Zo vertelt ze aan *Trouw* dat ze in een interview liever niet praat over haar persoonlijke ervaringen met racisme:

Racisme doet pijn en die wil ik in literatuur laten bestaan. Ik stop die pijn in een boek, samen met een heleboel andere dingen waarover ik enthousiast ben, mijn creativiteit, mijn taal. Over dat kunstwerk wil ik het graag hebben. Maar als zwarte schrijver word

je soms alleen maar uitgenodigd om over die pijn te praten. Dat is vermoeiend en lastig, dat ervaar ik ook als een inperking van mijn ruimte. Dan krijg je een vraag als: ‘Kun je vertellen over je jeugdtrauma’s?’ Dat voelt als een reductie van mij als kunstenaar, omdat mijn werk er dan bijna niet meer toe doet buiten het kader van het thema racisme. Een interviewer vroeg me ook een keer: ‘Vind jij dat alle witte mensen meer privileges hebben dan alle zwarte mensen, door racisme?’ Ik vond dat zo’n absurde vraag. Ik ben helemaal geen expert op dat gebied, hooguit een ervaringsdeskundige. Ik ben niet iemand met antwoorden, als schrijver stel ik vragen. (Pronk, 2021)

In datzelfde interview staat dat Atangana Bekono daarom ook niet veel wilde zeggen over de rel rond Marieke Lucas Rijneveld, die was gevraagd als vertaler van de speech van de Afro-Amerikaanse dichteres Amanda Gorman, die zij hield tijdens de inauguratie van president Joe Biden in 2021. Hierover zegt ze dat ze daar allerlei emoties bij heeft, maar “geen talent heeft voor publiek commentaar”. Daarbij geeft ze aan dat ze niet wil bijdragen aan “het monster van meningen”. “Daarbovenop komt de haat die je krijgt als je je mengt in het debat, haat die ongetwijfeld racistisch en misogyn zal zijn. Wat ik ervan vind, dat zeg ik liever in de vorm van literatuur” (Pronk, 2021). In een interview met *de Volkskrant* geeft ze dan ook aan dat ze racisme bespreekt in *Confrontaties* en op die manier hoopt er iets mee te bereiken bij de lezer. “*Confrontaties* is geen les voor de witte mens. Ik verzet me tegen de reductie van de boodschap. Ik vind dat ik als zwarte schrijver die een sociale roman heeft gepubliceerd kan zeggen: ik wil het over mijn literaire kwaliteiten hebben. Ik ben een schrijver en in mijn boek laat ik zien hoe ik mij ertoe verhoud. Daar kunnen we natuurlijk over praten. De manier waarop gesprekken over identiteit en kleur worden gevoerd zijn vaak op het randje van onintelligent. Voor je het weet, ben je voor de zoveelste keer alledaags racisme aan het uitleggen of persoonlijke trauma’s aan het deconstrueren, alleen maar zodat er weer iemand over kan tweeten” (Blom, 2021).

In het interview met *Trouw* vertelt ze uiteindelijk wel hoe ze zich vroeger anders heeft gevoeld dan anderen. Zo zegt ze dat ze het enige zwarte kind op haar basisschool was en dat ze zich pas van die uitzonderingspositie bewust werd toen er een asielzoekerscentrum in het dorp kwam. Ineens sloegen haar klasgenoten xenofobe teksten uit, vermoedelijk van hun ouders overgenomen. “Ze zeiden bijvoorbeeld: ‘Die mensen in het azc zijn raar en triest, ze komen hier alleen maar dingen halen’”, vertelt Atangana Bekono. “Nou én, dacht ik: als er in hun thuisland oorlog is, dan is het toch logisch dat ze hierheen komen?” Met dat idee van tolerantie en gastvrijheid was zij zelf namelijk opgevoed door haar Zeeuwse, linkse moeder en haar Kameroense vader. “Als migrantenkind identificeerde ik me met de azc-bewoners, al besepte

ik al snel dat mijn gevoel van verbondenheid voortkwam uit iets oppervlakkigs, namelijk onze huidskleur. Vanaf toen realiseerde ik me: mijn klasgenoten en ik zijn dus niet hetzelfde. Daarna voelde het voor mij soms echt onveilig in de klas” (Pronk, 2021). Verder zegt ze:

Het gevolg van racisme is voor mijzelf meestal: een gevoelsmatig gebrek aan ruimte. Een gevoel van beklemming. Ik wilde iets doen met een personage dat nooit kan vertellen hoe zij de dingen ervaart; dat ken ik uit mijn eigen leven” (Pronk, 2021). Daarnaast vertelt ze dat ze zich thuis voelt bij schrijvers die racisme thematiseren. “Of eigenlijk beter nog, die ‘zwart-zijn’, uit een Afrikaans land komen, migrant-zijn, uit de onderklasse komen maar ook vrouw-zijn en niet-hetero-zijn thematiseren. Die werken leren me over mezelf, leren me over de wereld, erkennen die wereld en voegen daar, afhankelijk van de kracht van hun pen, iets moois, iets wijs, iets krachtigs aan toe, iets diepgaands en waarachtigs. En daar probeer ik dan van te leren en zelf iets aan toe te voegen, in mijn werk. (Pronk, 2021)

Ten slotte vertelt ze in een interview met *de Volkskrant* dat ze zich met *Confrontaties* niet wilde uitspreken over de jeugddetentie: “Het is wel de arena waar een groot deel van het verhaal zich in afspeelt. En ik wilde dat De Donut, de jeugdinstelling in het boek, realistisch was” (Blom, 2021). Daarbij volgde ze het spoor van het personage en het verzonnen verhaal en zo kwamen er uiteindelijk allemaal elementen uit de werkelijkheid haar eigen leven in het boek (Blom, 2021). Dit sluit aan op het enige kenmerk van de ‘nieuwe geëngageerde literatuur’ dat niet aanwezig is in *Confrontaties*, namelijk dat de auteur als personage aanwezig is in het werk. Maar uit het bovenstaande blijkt dus al wel dat er autobiografische kenmerken in voor komen.

Sterker nog, aan *Algemeen Dagblad* vertelt Atangana Bekono dat ze als debuutroman eigenlijk een autobiografisch werk wilde maken, omdat ze veel persoonlijke aantekeningen anekdotes had liggen. “Dus dan ligt iets autobiografisch wel voor de hand. Maar gaandeweg bleek het niet goed uit te pakken er zoveel van mezelf in te stoppen. Ik ben een nieuwe richting ingeslagen” (Van Nek, 2021). Verder geeft ze aan dat ze voor dit boek heeft geput uit haar eigen ervaringen met racisme (Pronk, 2021) en dat ze ervoor heeft gekozen om het verhaal qua achtergrond enigszins te laten corresponderen met haar eigen jeugd, maar dat de personages verder wel allemaal fictief zijn (Mondo, 2020). Tegen *de Volkskrant* zegt ze dat zij met haar zusjes in Dongen de enige zwarte kinderen op school waren, tot het azc kwam en ze een speelplaats deelden met de kinderen die daar woonden. Daarna vertelt ze: “Het idee dat je overal buiten valt, laat je nooit los... maar dit lijkt me meteen het moment om je erop te wijzen dat

mijn roman niet autobiografisch is. Ik heb het verhaal van mijn familie niet vastgelegd, heb zelfs mijn achtergrond niet willen mythologiseren. Ik ben Salomé niet” (Blom, 2021).

In datzelfde interview vertelt Atangana Bekono dat ze toen zij een puber was, haar moeder borstkanker kreeg en haar vader werd ontslagen als meubelmaker en toen hij thuis zat, hij ook kanker kreeg en de ziekte niet overleefde (Blom, 2021). De vader in *Confrontaties* was ook meubelmaker en werd ook ontslagen. Hij kreeg ook kanker, komt in het boek niet te overlijden. Tegen *Algemeen Dagblad* zegt ze hier ten slotte over:

Van het plan voor een autobiografisch verhaal is bijna niets overeind gebleven. Alleen dat Salomé net als ik afkomstig is uit een gemengd Kameroens-Nederlands huwelijk. En dat we beiden een gevoel van beklemming hadden in het kleine Brabantse dorp waar we opgroeiden. Altijd als ‘die ander’ werden gezien. In de tijd dat ik aan het puberen was, werd identiteit echt een onderwerp. Er kwam een asielzoekerscentrum in het dorp, er was de moord op Pim Fortuyn en de aanslag op de Twin Towers. Ik wilde met dat gevoel van beklemming altijd al iets doen en nu ligt het resultaat er. (Van Nek, 2021)

Ondanks dat de auteur dus niet als personage terugkomt in *Confrontaties* is het boek wel geschreven in de ik-vorm, wat eraan bijdraagt dat de lezer dit verhaal als een getuigenis van iemand kan lezen en dus kan denken dat het personage Salomé overeenkomt met Simone Atangana Bekono. Als lezer krijg je door dit perspectief namelijk de illusie dat je heel dicht bij iemand komt. Dit is een techniek die ook in autobiografische romans wordt gebruikt, maar in dit geval dus zonder dat het verhaal een autobiografie is. Daarentegen is het dus een roman die autobiografische kenmerken bevat en die door de schrijver wordt gebruikt om racisme bespreekbaar te maken en er op die manier iets mee te bereiken bij de lezer.

3.2 Confrontaties op basis van inzichten en kennis in perspectief

Het Meesterschapsteam Nederlands pleit sinds zijn Manifest Nederlands op school (2016) voor een andere invulling van het schoolvak Nederlands, namelijk in de vorm van bewuste geletterdheid. Dit houdt in dat het ontwikkelen van een bewuste taalvaardigheid en literaire competentie de basis moet vormen. Wat weer betekent dat die vaardigheden in verband moeten staan met inzicht en kennis van de Nederlandse taal, literatuur en communicatie en dat inzicht en kennis op zichzelf staande doelen van het schoolvak moeten zijn (Meesterschapsteam Nederlands, 2021). Om deze bewuste geletterdheid te bewerkstelligen moet het schoolvak meer

inhoudelijk worden verrijkt. Een belangrijke pijler hiervan is dat leerlingen vanuit de volgende vier perspectieven kijken naar de domeinen Nederlandse taal, literatuur en communicatie:

1. het systeemperspectief,
2. het individuele perspectief,
3. het sociaal-culturele perspectief,
4. het historische perspectief (Meesterschapsteam Nederlands, 2021, p. 6).

Hiermee belichamen de vier perspectieven het systematische, het individuele, het sociaal-culturele en het veranderlijke van taal, literatuur en communicatie. Daarnaast draagt deze perspectiefgerichte vaardigheid bij aan het stimuleren van hogere-orde denkvaardigheden bij leerlingen. De beste manier om deze benadering uit te voeren is door het vertalen van perspectieven naar richtvragen. “Als leerlingen nadenken over een bepaald onderdeel van de leerstof, kunnen ze zichzelf bepaalde vragen stellen; de antwoorden daarop leveren bij elkaar een genuanceerder beeld, een beter begrip en een bewustere vaardigheid op” (Meesterschapsteam Nederlands, 2021, p. 6).

Wanneer dit vertaald wordt naar vragen is uitgedrukt dat het bij taal, literatuur en communicatie gaat om de relatie tussen vorm en betekenis. Taalvormen en hun betekenis kunnen vervolgens het beste begrepen worden door de volgende vier vragen te stellen:

- *Wat* is de vorm (hoe zit deze in elkaar) en wat is daarvan de gebruikelijke betekenis?
- *Wie* zijn betrokken en hoe beïnvloedt dit de keuze voor de vormen en de geïnterpreteerde betekenis?
- *Waar* (i.e. in welke sociaal-culturele omgeving) vindt dit plaats en hoe beïnvloedt dit de keuze voor de vormen en de geïnterpreteerde betekenis?
- *Wanneer* vindt dit plaats en hoe beïnvloedt dit de keuze voor de vormen en de geïnterpreteerde betekenis? (Meesterschapsteam Nederlands, 2021, p. 7).

Het werken met richtvragen is een didactische methode om inzichten te gebruiken als verbinding tussen kennis en vaardigheden. Deze leiden tot bewuste vaardigheden en uiteindelijk tot bewuste geletterdheid. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen tot bepaalde inzichten kunnen komen (Meesterschapsteam Nederlands, 2021). Daarom wordt *Confrontaties* geanalyseerd op basis van drie van de vier perspectieven en de richtvragen die daarbij zijn opgesteld door Meesterschapsteam Nederlands (2021). Er is voor gekozen om *Confrontaties* alleen te analyseren aan de hand van het systeemperspectief, het individuele perspectief en het sociaal-culturele perspectief, omdat deze het meeste van toepassing zijn op het boek.

3.2.1 Inzichten binnen het systeemperspectief

De inzichten binnen het systeemperspectief zijn gericht op de inhoud van de tekst en de manier waarop de tekst is opgebouwd (Meesterschapsteam Nederlands, 2021). Een inzicht dat de leerlingen hierover kunnen opdoen bij is dat het *Confrontaties* grotendeels is geschreven vanuit een ik-perspectief in de tegenwoordige tijd waarbij de schrijver bewust speelt met de afstand tussen het vertellend-ik en het belevend-ik zodat de lezer kan zien hoe het personage tot inzicht komt. Door die dynamiek krijgt de lezer middels een open vorm de oudere en de jongere Salomé te zien en haar pad naar inzicht over het institutionele racisme. Verder zouden de leerlingen het inzicht kunnen opdoen dat deze tekst veel autobiografische kenmerken bevat en documentaire en referentiële elementen, om een breder publiek te trekken.

Aangezien *Confrontaties* wordt ingezet als voorbeeld voor het aantonen van de kenmerken van ‘de nieuwe geëngageerde literatuur’ – dat bijdraagt aan het ontwerpen van een didactiek hierover – is er besloten om het uiteindelijke inzicht dat de leerlingen dienen op te doen breder te formuleren. Het inzicht dat de leerlingen binnen het systeemperspectief moeten opdoen luidt daarom: *de nieuwe geëngageerde roman geeft maatschappelijke problematiek literair vorm door bepaalde vormtechnieken te gebruiken (open vorm, documentaire, publiek).*

3.2.2 Inzichten binnen het individuele perspectief

Bij het individuele perspectief moeten leerlingen inzien dat hun kennis en wereldbeeld een rol spelen bij de interpretatie van de tekst. Ze moeten daarom begrijpen dat de tekst geconstrueerd is en dat de auteur bij die constructie rekening houdt met de interpretatie van de lezer (Meesterschapsteam Nederlands, 2021).

Een individueel inzicht waar de leerlingen rekening mee moeten houden bij het lezen van dit boek is dat anderen de tekst op een andere manier kunnen ervaren dan zichzelf. Sommige leerlingen zullen bijvoorbeeld meer emotioneel geraakt worden dan anderen. Daarnaast kunnen leerlingen andere meningen hebben over de thematiek van deze tekst en over hoe de hoofdpersoon hiermee omgaat. Dit kan ermee te maken hebben dat de ene leerling meer kennis heeft over de thematiek dan een andere leerling, maar bijvoorbeeld ook doordat de ene leerling in een andere omgeving is opgegroeid dan de ander. Op die manier kunnen de kennis en het wereldbeeld dus van invloed zijn op de mening van de leerling over *Confrontaties*.

Het uiteindelijke, breder geformuleerde, inzicht dat daarom binnen het individuele perspectief moet worden opgedaan is: *de nieuwe geëngageerde roman is zo geschreven dat de lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van de onderwerpen die in de tekst aan de orde komen.*

3.2.3 Inzichten binnen het sociaal-culturele perspectief

Het sociaal-culturele perspectief heeft betrekking op de sociale functie van taal en literatuur. De keuze van de taal en tekstvorm heeft en creëert maatschappelijke effecten en draagt bij aan de beeldvorming van individuen en groepen, maar ook de inkleuring van de boodschap en de effecten die ermee bereikt worden (Meesterschapsteam Nederlands, 2021).

Het inzicht dat de leerlingen specifiek over *Confrontaties* kunnen opdoen is daarom dat Atangana Bekono haar literaire werk inzet om zich uit te spreken over maatschappelijk onrecht in de wereld, middels een casus over institutioneel racisme. Daarnaast kan als inzicht worden opgesteld dat Atangana Bekono zich buiten de tekst, via de media hier ook over uitspreekt. Dat heeft dus betrekking op het publieke auteurschap.

Wanneer dit inzicht breder wordt geformuleerd is het uiteindelijke inzicht dat de leerlingen moeten opdoen tijdens deze lessen: *de hedendaagse auteur gebruikt de roman en andere mediaoptredens om uitspraken over de werkelijkheid te doen.*

Deze drie inzichten over de geëngageerde literatuur vormen de basis voor de vakinhoudelijke ontwerpregels van de lessenreeks.

3.3 Leeswijzer

Het volgende hoofdstuk bevat de vakinhoudelijke, didactische en pedagogische ontwerpregels voor deze lessenreeks. Deze zijn opgesteld aan de hand van het theoretisch kader en de uitkomsten van de twee analyses van *Confrontaties*.

4. Ontwerp

De inzichten die de leerlingen op moeten doen zijn vormgegeven aan de hand van de perspectieven: individueel perspectief, systeemperspectief en het sociaal-culturele perspectief (Meesterschapsteam Nederlands, 2021). De uiteindelijk gekozen inzichten zijn te vinden onder de vakinhoudelijke ontwerpegels. Deze inzichten moeten worden opgedaan middels een redeneerdidactiek, waarvan de inhoud is terug te vinden onder de didactische ontwerpegels. Ten slotte zijn er nog pedagogische ontwerpegels opgesteld voor deze lessenreeks.

4.1 Vakinhoudelijke ontwerpegels

- De nieuwe geëngageerde roman geeft maatschappelijke problematiek literair vorm door bepaalde vormtechnieken te gebruiken (open vorm, documentaire, publiek) – systeemperspectief. Om dit inzicht te bereiken heeft de leerling de kennis nodig dat *Confrontaties* is gebaseerd op een onderzoek naar de realitysoap *Groeten uit de Rimboe* en op informatie over justitiële inrichtingen. Verder dient de lezer te weten dat de schrijver ook dichter is en dat ze zelf ook te maken heeft gehad met racisme. Het is dan aan de leerling om te redeneren over hoe dit van invloed is op de inhoud van het verhaal en of dit door de schrijver is aangepast om meer publiek te trekken.
- De hedendaagse auteur gebruikt de roman en andere mediaoptredens om uitspraken over de werkelijkheid te doen – sociaal-culturele perspectief. Om dit inzicht te bereiken heeft de leerling de kennis nodig dat Atangana Bekono interviews heeft gegeven aan verschillende media over haar boek en dat het in die interviews niet alleen gaat over de inhoud van het boek, maar ook over hoe haar eigen leven zich verhoudt tot dit boek. De leerling dient daarom te weten dat Atangana Bekono voor dit boek heeft geput uit haar eigen ervaringen met racisme (Pronk, 2021) en dat ze ervoor heeft gekozen om het verhaal qua achtergrond enigszins te laten corresponderen met haar eigen jeugd, maar dat de personages verder fictief zijn (Mondo, 2020).
- De nieuwe geëngageerde roman is zo geschreven dat de lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van de onderwerpen die in de tekst aan de orde komen – individueel perspectief. Om dit inzicht te bereiken heeft de leerling de kennis nodig dat *Confrontaties* gaat over (institutioneel) racisme en hoe de hoofdpersoon van het boek dit ervaart middels haar verhouding tot andere personages en de dingen ze meemaakt. Daarnaast gaat het verhaal over volwassenwording, omgaan met woede en over het leven in een jeugddetentiecentrum.

4.2 Vakdidactische ontwerpregels

- Bij een redeneerdidactiek is het van belang om vragen te stellen over cultuur en literatuur die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn om kennis van en inzicht in belangrijke kwesties te verwerven (Bax & Mantingh, 2019).
- Een redeneerdidactiek gaat over het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten bronnen (literaire en niet-literaire) en te leren om met en over die bronnen te redeneren. Dit is te bereiken door teksten of tekstfragmenten te lezen (beschrijven, analyseren en interpreteren) (Bax & Mantingh, 2019). In aanvulling daarop zegt Schrijvers (2019) dat de docent gespreksactiviteiten moet ontwerpen die leerlingen aanzetten tot het mondeling uitwisselen en redeneren over de gelezen tekst en de thema's die daarin aan bod komen (Schrijvers, 2019).
- De leerling dient een adequate context voor de tekst te construeren door ontwikkelingen over cultuur en literatuur te herkennen, begrijpen, benoemen en interpreteren (Bax & Mantingh, 2019).
- De leerling dient aan de hand van een maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst te analyseren en hieruit conclusies te trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en context: contextualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen (Bax & Mantingh, 2019).
- De leerling dient een tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijk en relevante diachrone kaders (frames) door literatuurtheoretische concepten te herkennen, begrijpen, conceptualiseren en toepassen in analyse (Bax & Mantingh, 2019).
- De leerling dient aan de hand van een maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst te analyseren en hieruit conclusies te trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en het heden en te actualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen (Bax & Mantingh, 2019).
- De leerlingen dienen discipline concepten te gebruiken door ontwikkelingen over cultuur en literatuur te herkennen, begrijpen, benoemen en conceptualiseren (Bax & Mantingh, 2019).
- Om de redenering van leerlingen stapsgewijs en gestructureerd op te zetten, kan een specifieke argumentatiestructuur zoals de Systematische Probleem Aanpak Plus (SPA+) worden gebruikt. Dit is 'een gestructureerde methode voor het beantwoorden van leg uit-, verklaar- en redeneeropgaven in de bètavakken' (Van Montfort, 2018, p.14). SPA+ is een stappenplan dat bestaat uit zes stappen en dat leerlingen uitdaagt om

alle redeneerstappen die ze maken vast te leggen. Zo worden leerlingen ondersteund bij het zetten van de denkstappen voor de formulering van het eindantwoord en voor de talige component van de redenering (Van Montfort, 2018, p.14).

- Redeneren vraagt om spreek- of schrijfoopdrachten waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven (Bax & Mantingh, 2019). In aanvulling daarop zegt Schrijvers (2019) dat de docent schrijftaken moet ontwerpen die betrekking hebben op de teksten en de sociaal-morele thematiek daarin en die leerlingen aanzetten tot het reflecteren daarop.

4.3 Pedagogische ontwerpregels

- In het kader van de socialisatie leren de leerlingen hoe de inhoud van geëngageerde literatuur, en van *Confrontaties* specifiek, van invloed is op de wereld om hen heen (Biesta, 2018; Steenbakkers & Van Balen, 2021).
- In het kader van de subjectivering leren de leerlingen dat het lezen van en redeneren over *Confrontaties* hen inzicht geeft in zichzelf en in anderen (Biesta, 2018).
- Door middel van een verwerkingsopdracht als een familieopstelling, die van personages wordt gemaakt en waarbij leerlingen hun eigen verhouding tot de personages verwoorden, kan de leerling zelf een oordeel leren vormen en verwoorden over (im)moreel gedrag. Dit sluit aan bij het burgerschapsonderwijs en zal bijdragen aan de persoonsvorming van de leerling (Draaisma, 2021).
- Bij een redeneerdidactiek is het van belang dat de docent zijn eigen interpretaties op de achtergrond houdt en de input van de leerlingen positieve feedback geeft (Janssen, 2009).
- Het is aan te raden om bij een redeneerdidactiek gebruik te maken van dialogisch leren. Hierbij stelt de leerling zichzelf vragen tijdens het lezen en wisselt deze daarna uit met een medeleerling of in kleine groepjes. Ten slotte worden de uitkomsten klassikaal uitgewisseld. Deze fasering is belangrijk, omdat er zo langzaam toegewerkt kan worden naar meer openheid over de persoonlijke vragen en leesreacties van leerlingen (Janssen, 2009).

4.4 Leeswijzer

Naar aanleiding van deze ontwerpregels zijn in het volgende hoofdstuk vier lessen ontwikkeld die het hoofdontwerp van deze scriptie vormen.

5. Hoofdontwerp

Aan de hand van de ontwerpregels uit het vorige hoofdstuk zijn vier lessen ontstaan die hier worden toegelicht. De MDA-formulieren van de lessenreeks zijn opgenomen in de bijlagen.

5.1 Les 1

Het vakinhoudelijke inzicht dat de leerlingen tijdens de eerste les moeten opdoen is: de nieuwe geëngageerde roman is zo geschreven dat de lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van de onderwerpen die in de tekst aan de orde komen.

Deze eerste les begint met een opdracht denken-delen-uitwisselen bij het eerste hoofdstuk van *Confrontaties* (2020, p. 7 - 8). Deze didactiek wordt drie keer herhaald aan de hand van drie vragen. Aangezien het bij een redeneerdidactiek van belang is om vragen te stellen over cultuur en literatuur die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn om kennis van en inzicht in belangrijke kwesties te verwerven (Bax & Mantingh, 2019).. Om ervoor te zorgen dat de vragen aan deze eisen voldoen zijn ze tijdens deze les opgesteld door de docent.

De eerste vraag die de leerlingen beantwoorden is: ‘Wat vind je van deze scène?’ Het antwoord op die vraag schrijven ze eerst voor zichzelf op. Vervolgens delen ze hun bevindingen in een groepje van vier leerlingen, zodat de leerlingen in aanraking kunnen komen met meerdere meningen. Daarna worden de bevindingen klassikaal besproken, voor een eventuele nog grotere verscheidenheid aan meningen. Dit kan eraan bijdragen dat leerlingen inzien dat hun mening afwijkt van die van anderen en wanneer dit begeleid wordt door een docent, leren ze hier open voor te staan. In het kader van de subjectivering kunnen de leerlingen hierdoor inzicht in zichzelf en in anderen opdoen (Biesta, 2018).

Dit proces van denken-delen-uitwisselen wordt herhaald met de vraag: ‘Hoe komt het dat je zo reageert op deze scene?’ en met de verduidelijkende vraag: ‘Wat in dit hoofdstuk zorgt daar precies voor?’. De laatste vraag is bedoeld om de leerlingen te wijzen op kenmerken uit de verhaalanalyse die er – naast de inhoud van dit hoofdstuk – voor kunnen zorgen dat de leerlingen een bepaalde mening over de scène en misschien zelfs over het hele boek hebben. Er is voor denken-delen-uitwisselen gekozen, omdat er zo kan worden toegewerkt naar meer openheid in de persoonlijke reacties van leerlingen (Janssen, 2009).

In het tweede deel van de les wordt stilgestaan bij de personages Salomé, Frits, tante Céleste en de vader van Salomé door hen te definiëren middels een aantal quotes uit het boek. Deze quotes zijn door de docent geselecteerd en in een PowerPoint verwerkt. Per personage formuleren de leerlingen op een A3-papier hoe zij zich verhouden tot dit personage. De

leerlingen dienen zichzelf in het midden van het vel te plaatsen en vervolgens deze vier personages middels een familieopstelling bij henzelf in de buurt te plaatsen. Hoe verder zij het personage van zich af plaatsen, hoe minder goed zij zich verhouden tot dit personage. Dit dienen ze te onderbouwen door hun argumenten voor hun relatie tot dit personage bij dit personage te noteren.

Via zo'n verwerkingsopdracht als een familieopstelling, die van personages wordt gemaakt en waarbij leerlingen hun eigen verhouding tot de personages verwoorden, kan de leerling zelf een oordeel leren vormen en verwoorden over (im)moreel gedrag. Dit sluit aan bij het burgerschapsonderwijs en zal bijdragen aan de persoonsvorming van de leerling (Draaisma, 2021).

Met de behandeling van het eerste hoofdstuk in combinatie met de familie-opstelling krijgt de leerling het inzicht dat dit boek gaat over hoe de zestienjarige hoofdpersoon Salomé zich verhoudt tot een bepaalde situatie in het boek en tot andere personages. Zo ontdekt ze door het eerste hoofdstuk dat ze meer gelijkenissen heeft met de asielzoeker uit het azc dan met haar witte klasgenoten. Dit gevoel van 'de ander' zijn, wordt ook kenbaar door haar relatie met andere personages. Dit zorgt ervoor dat duidelijk wordt dat dit boek een standpunt inneemt over racisme en discriminatie en dat de lezer wordt uitgedaagd hier ook over na te denken.

5.2 Les 2

Het vakinhoudelijke inzicht dat tijdens de tweede les bereikt moet worden, is dat de leerlingen inzien dat de nieuwe geëngageerde roman maatschappelijke problematiek literair vormgeeft door bepaalde vormtechnieken te gebruiken (open vorm, documentaire, publiek).

Deze les begint door terug te halen welke opdrachten de vorige les zijn gedaan en tot welk inzicht dat de leerlingen heeft gebracht. Vervolgens vertelt de docent aan de leerlingen dat ze deze les gaan redeneren over hoe *Confrontaties* zich uit over maatschappelijke problemen. Dit doen ze via SPA+. Dit is een gestructureerde methode voor het beantwoorden van leg uit-, verklaar- en redeneeropgaven in de bètavakken" (Van Montfort 2018, p.14). Het is een plan bestaande uit zes stappen, waarbij leerlingen alle redeneerstappen die ze maken vast moeten leggen. Zo worden de denkstappen van de leerlingen gestructureerd, wat zorgt voor een expliciete formulering van het eindantwoord en voor de talige component van de redenering (Van Montfort, 2018).

De methode gaat verder uit van een redenering die bestaat uit de componenten: data, verbinding en conclusie. Data zijn dan de fictionele en niet-fictionele bronnen waarover en waarmee de leerlingen gaan redeneren. In dit geval zijn dat fragmenten uit *Confrontaties* die ze

gaan vergelijken met televisiefragmenten. Bij verbinding gaat het om het aanbrengen van context en frame (gebruikmakend van disciplinaire concepten en metaconcepten) en bij conclusie gaat het om het trekken van conclusies uit de handelingen die bij verbinding hebben plaatsgevonden. De inbedding van het model redeneren in het SPA+-model is terug te vinden in de bijlagen.

Daarnaast gaat een redeneerdidactiek over het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten bronnen (literaire en niet-literaire) en te leren om met en over die bronnen te redeneren. Dit is te bereiken door teksten of tekstfragmenten te lezen (beschrijven, analyseren en interpreteren) (Bax & Mantingh, 2019). Naast tekstfragmenten worden er tijdens deze les ook niet-literaire bronnen gebruikt in de vorm van televisiefragmenten. Daarbij dienen de leerlingen aan de hand een maatschappelijk fenomeen een tekst te kunnen analyseren en hieruit conclusies te trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en het heden en te actualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen (Bax & Mantingh, 2019). Daarom betreft het tekstfragmenten en televisiefragmenten die maatschappelijke fenomenen weergeven die zowel in het boek als in onze maatschappij voorkomen.

De leerlingen krijgen als eerst klassikaal een fragment van het programma *Groeten uit de Rimboe* te zien. Voordat het fragment wordt gestart, wordt er door de docent geïnformeerd of de leerlingen bekend zijn met dit televisieprogramma. Zo niet, dan wordt eerst door de docent verteld waar dit programma over gaat. Vervolgens wordt er naar het fragment gekeken. Daarna krijgen de leerlingen klassikaal via de PowerPoint een tekstfragment uit het hoofdstuk te lezen waarbij Salomé terugdenkt aan de deelname van Frits en zijn vriendin aan het programma *Hello Jungle* (*Confrontaties*, 2020, p. 82-86). Daarbij gaan de leerlingen middels de zes stappen van SPA+ redeneren over in hoeverre ze vinden dat de programma's op elkaar lijken. Dit doen ze door zelfstandig hun bevindingen te noteren in een mindmap op een A4 waarin een vergelijking wordt weergegeven.

Daarna krijgen de leerlingen een fragment te zien van *2DOC* (2016), dat gaat over het leven in een jeugddetentecentrum in Nederland. De docent gaat eerst met de leerlingen het gesprek aan om hun voorkennis over het leven in een jeugddetentiecentrum te achterhalen. Daarna bekijken ze klassikaal het fragment en mogen de leerlingen dat vergelijken met een scène waarin de directeur van de jeugdinrichting de regels aan Salomé uitlegt (*Confrontaties*, 2020, p. 63-64). Daarbij dienen de leerlingen wederom via de zes stappen van SPA+ te redeneren over in hoeverre ze vinden dat het leven in een jeugdinrichting overeenkomt met het

leven van Salomé in de jeugddetentie. Dit doen ze wederom door hun bevindingen te noteren in de vorm van een mindmap waarin een vergelijking wordt weergegeven.

Ten slotte krijgen de leerlingen klassikaal een fragment te zien van het programma *Ik woke van jou* (2022) waarin woke-activisten strijden voor meer gelijkheid in onze samenleving. Er wordt eerst door de docent geïnformeerd of de leerlingen bekend zijn met de term *woke* en eventueel met deze documentaire. Zo niet, dan zal de docent beide eerst toelichten. Het specifieke fragment gaat over een zwarte-piet-is-racisme-demonstrant, die reageert op een Volendammer die een rechtszaak tegen deze demonstranten heeft aangespannen, omdat de Volendammers volgens hem door de demonstranten als racisten zijn bestempeld.

Dit wordt vergeleken met een fragment uit *Confrontaties* waarin Salomé en Frits elkaar niet kunnen vinden, dat wordt afgebeeld op de PowerPoint (*Confrontaties*, 2020, p. 46 – 49). Wederom zijn tijdens deze les de vragen door de docent geformuleerd om zo er zo zorg voor te dragen dat ze onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn om kennis van en inzicht in belangrijke kwesties te verwerven (Bax & Mantingh, 2019).

De vragen waar de leerlingen dan middels SPA+ over gaan redeneren zijn: ‘In hoeverre komt het taalgebruik van Salomé overeen met dat van de woke-activist?’ ‘Wat vind jij als lezer van deze vorm van dit taalgebruik?’ ‘Wat is volgens jou de functie van dit taalgebruik?’ en ‘Werkt deze functie voor jou?’. Dit gaan de leerlingen doen door te analyseren wat voor taalgebruik Salomé en de woke-activist gebruiken en deze vervolgens met elkaar te vergelijken. Dit doen ze wederom door hun bevindingen te noteren in de vorm van een mindmap waarin een vergelijking wordt weergegeven.

Aan het eind van deze les hebben de leerlingen dus drie mindmaps gecreëerd over hoe de twee maatschappelijke onderwerpen – racisme en jeugddetentie – in het boek worden behandeld. Namelijk via open vorm, documentaire en publiek. Open vorm weergeeft hierin de schrijfstijl van de schrijver. Documentaire blijkt uit het feit dat de schrijver heeft geput uit een onderzoek over *Groeten uit de Rimboe* van Kraak (2010) en over het leven in een jeugddetentie aan de hand van interviews met jeugddelinquenten. Het baseren van het verhaal op elementen uit onze werkelijkheid is tevens de manier waarop Atangana Bekono haar roman aantrekkelijk maakt voor het publiek.

Voor de docent is het van belang om tijdens deze les aan te geven dat hetgeen dat de schrijver over deze maatschappelijke problematiek zegt niet één-op-één staat met de werkelijkheid, maar dat het een werkelijkheid is die de schrijver in deze roman heeft gecreëerd. Zoals ook geformuleerd is bij de inzichten die de leerlingen moeten opdoen bij het individuele perspectief. Daarnaast is het van belang dat de docent zijn eigen interpretaties op de achtergrond

houdt en positieve feedback geeft op de input van de leerlingen (Janssen, 2009). De lesafsluiting bevat de vraag: “Welke maatschappelijke problematiek geeft deze roman weer en hoe wordt deze weergegeven?” die klassikaal wordt behandeld.

5.3 Les 3

Tijdens de derde les wordt teruggehaald welke maatschappelijke problematiek er in *Confrontaties* wordt behandeld en hoe dat zich uit in de roman. Daarna wordt door de docent uitgelegd dat een kenmerk van geëngageerde literatuur is dat de schrijver zich niet alleen over deze onderwerpen uitspreekt binnen zijn of haar roman, maar ook in het publieke domein.

Vervolgens worden er in de klas zes groepen van vier leerlingen gevormd door de docent. In het kader van samenwerkend leren worden hierbij twee sterke leerlingen samengevoegd met twee zwakkere leerlingen (Onderwijskennis, 2022). Binnen die groep van vier leerlingen gaan ze vervolgens in tweetal aan de slag met een geschreven of een gesproken interview van Simone Atangana Bekono. Twee groepen gaan aan de slag met het thema racisme en discriminatie, twee groepen gaan aan de slag met het thema jeugdzorg en twee groepen gaan aan de slag met het thema *woke*-zijn, dat te maken heeft met het zorgen voor meer gelijkheid binnen onze samenleving. Elk groepje krijgt een geschreven en een gesproken interview met Simone Atangana Bekono te lezen en te zien. Hierin moeten ze op zoek gaan naar citaten van de schrijver over hun onderwerp. De citaten die de groepjes vinden, geven ze weer op een poster. Ze moeten minimaal drie citaten op de poster zetten.

Uiteindelijk presenteren de eerste drie groepjes middels rouleren hun poster aan elkaar en de tweede drie groepjes. Zo krijgen de leerlingen over alle drie de thema's informatie. De belangrijkste bevindingen worden ten slotte klassikaal besproken. Op deze manier kunnen de leerlingen tijdens deze les het derde vakinhoudelijke inzicht verwerven: de hedendaagse auteur gebruikt de roman en andere mediaoptredens om uitspraken over de werkelijkheid te doen.

In het kader van de autonomie van de leerling heeft de docent tijdens deze les een minder grote rol dan tijdens de andere lessen. De docent heeft tijdens deze les een meer coachende rol waarbij wordt gekeken of het groepswerk goed verloopt en de leerlingen hun poster vullen met quotes die bij hun onderwerp passen. Zo kunnen de leerlingen middels samenwerkend leren hun poster vormgeven en aan elkaar presenteren.

5.4 Les 4

Tijdens de afsluitende les moet het inzicht worden behaald dat de leerlingen begrijpen waarom het zo is dat dit boek je uitnodigt om maatschappelijke discussies over te voeren. De kernvraag

waar deze lessenreeks om draait is dan ook: “*Wat zegt het over de geëngageerde roman van vandaag dat dit boek je uitnodigt om maatschappelijke discussies over te voeren?*”. In het kader van de socialisatie leren de leerlingen tijdens deze afsluitende les hoe de inhoud van geëngageerde literatuur, en van *Confrontaties* specifiek, van invloed is op de wereld om hen heen (Biesta, 2018; Steenbakkers & Van Balen, 2021).

Deze les begint met het terughalen van dat er in de eerste les is gesproken over iedereen eigen mening over het boek aan de hand van het eerste hoofdstuk en dat er bepaalde verhalende kenmerken zijn die ervoor zorgen dat je een bepaald standpunt inneemt. In de tweede les is er gesproken over op welke maatschappelijke kwesties dat standpunt gebaseerd is en in de derde les is er gesproken over wat de auteur buiten het boek doet om dat standpunt te verdedigen.

De opdracht bij deze afsluitende les van deze lessenreeks is een schrijfofdracht waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet over de sociaal-morele thematiek van *Confrontaties* kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven (Bax & Mantingh, 2019; Schrijvers, 2019). Voor deze schrijfofdracht kruipen de leerlingen in de huid van Atangana Bekono. Hiermee wordt bedoeld dat de leerlingen een tekst mogen schrijven die door Atangana Bekono geschreven zou kunnen zijn.

De tekst moet gaan over de problematiek bij het aanmeldcentrum Ter Apel of over het plaatsen van kinderen in een isoleercel binnen de jeugdzorg. Beide onderwerpen worden eerst kort toegelicht door de docent. De leerlingen mogen zelf het tekstgenre bepalen. Dit kan bijvoorbeeld een nieuwsbericht, informatief artikel of interview zijn, maar ook een verhaal of gedicht. Zolang het maar een tekst is die van Atangana Bekono afkomstig kan zijn. In het kader van differentiatie mogen de leerlingen dus zelf invulling geven aan hoe ze de opdracht vormgeven.

5.5 Conclusie

In deze lessenreeks spelen de drie inzichten dus een rol. Daarbij zijn de leerlingen in alle vier de lessen bezig geweest met redeneren. Ze hebben vragen beantwoord, tekstfragmenten en televisiefragmenten vergeleken, geanalyseerd en geïnterpreteerd. Daarnaast hebben ze middels een familie-opstelling een redenering opgezet over hoe ze zich verhouden tot de personages uit het boek en hoe dit eraan bijdraagt dat ze als lezer een standpunt innemen over dit boek. Verder hebben de leerlingen via een mindmap een redenering opgezet over de vormtechnieken die de schrijver van *Confrontaties* inzet om de maatschappelijke problematiek mee aan te kaarten. Ook hebben de leerlingen middels het maken en presenteren van een poster de redenering opgezet hoe de schrijver zich buiten de roman uitspreekt over deze problematiek. Ten slotte

hebben de leerlingen via een schrijfpdracht waarbij ze ‘in de huid van Atangana Bekono kropen’ een redenering over de sociaal-morele thematiek in dit boek kunnen weergeven.

Zo zijn via een combinatie van de vakinhoudelijke en de vakdidactische ontwerpregels, de voornaamste doelen van de pedagogische ontwerpregels, namelijk de socialisatie en de subjectivering van de leerlingen via deze lessenreeks ingekaderd.

5.6 Leeswijzer

In het volgende, en tevens laatste hoofdstuk, wordt een antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd. Daarnaast wordt er geëvalueerd op de tekortkomingen van dit onderzoek en worden er aanbevelingen gedaan voor de uitvoering van de lessen en voor vervolgonderzoek.

6 Conclusie en discussie

In deze masterscriptie is onderzocht hoe een didactiek van redeneren over geëngageerde literatuur eruit ziet, die kan bijdragen aan het inzicht dat leerlingen hebben in zichzelf en anderen (persoonlijke ontwikkeling) en het inzicht dat leerlingen hebben in actuele maatschappelijke kwesties (maatschappelijke ontwikkeling). De aanleiding voor dit onderzoek is ontstaan vanuit ‘de trend’ die momenteel gaande is op het gebied van geëngageerde literatuur. Sinds de oproep van Vaessens (2009) om meer geëngageerd te schrijven en de nieuwe generatie millennialauteurs die daar massaal gehoor aan heeft gegeven, is er sprake van een nieuw soort geëngageerde literatuur die de huidige tijdsgeest weerspiegelt (Demeyer & Vitse, 2018; Op de Beek & Van Dijk, 2014). De roman *Confrontaties* bevat deze kenmerken grotendeels en is daarom als uitgangspunt in dit onderzoek gebruikt.

Vanwege de maatschappijkritische thematiek in deze nieuwe geëngageerde literatuur en diens affectieve karakter, leent deze literatuur zich er bij uitstek voor om er als lezer van te leren op maatschappelijk en persoonlijk vlak. Daarnaast wordt er vanuit onderwijsvernieuwers al langere tijd gepleit voor meer kwalificatie, maatschappelijke toerusting en persoonsvorming binnen het curriculum, waar het literatuuronderwijs een belangrijke bijdrage aan kan leveren (Meesterschapsteam Nederlands, 2016; 2021; Platform Onderwijs2032, 2016; SLO 2015). Dit zou bereikt kunnen worden via literatuuronderwijs over geëngageerde literatuur en specifiek via het redeneren over dit soort literatuur. Een redeneerdidactiek biedt namelijk de mogelijkheid om kennis en inzichten op te doen uit een literair werk, waar vervolgens over geargumenteed kan worden. Hierdoor is er niet alleen sprake van kennisoverdracht over de maatschappelijke thematiek, maar biedt deze literatuur ook de mogelijkheid om te leren van andermans mening. Wat weer bijdraagt aan het inzicht in jezelf en anderen. Vanuit deze aanleiding is de onderzoeksvraag ‘*Hoe ziet een didactiek van redeneren over geëngageerde literatuur eruit die kan bijdragen aan het inzicht dat leerlingen hebben in zichzelf en anderen (persoonlijke ontwikkeling) en het inzicht dat leerlingen hebben in actuele maatschappelijke kwesties (maatschappelijke ontwikkeling)?*’ dan ook geformuleerd.

Deze masterscriptie draait om het ontwerpen van een redeneerdidactiek volgens de principes van *educational design research* (Plomp & Nieveen, 2013). Vanwege de beschikbare tijd en ruimte is dit beperkt gebleven tot de eerste fase van *educational design research*: het op basis van theorie opstellen van ontwerpprincipes en op basis van die ontwerpprincipes een eerste lesontwerp maken. Dat betekent dat er eerst literatuuronderzoek is gedaan waar vervolgens de kenmerken van de nieuwe geëngageerde literatuur uit zijn geformuleerd. In de

analyse zijn deze kenmerken toegepast op de roman *Confrontaties*. Deze analyse in combinatie met de verdiepende vragen aan de hand van drie van de vier perspectieven van Meesterschapsteam Nederlands (2021) vormden uiteindelijk de basis voor de inzichten die de leerlingen dienden op te doen. Deze inzichten zijn vervolgens in de vakinhoudelijke ontwerpregels gegoten. Een didactiek die gebaseerd is op het verwerven van inzichten vereist een vorm van redeneren die is terug te vinden in didactische ontwerpregels, gebaseerd op de redeneerdidactiek van Bax & Mantingh (2019) in combinatie met ontwerpregels uit andere onderzoeken waarbij tijdens de lessen Nederlands geredeneerd werd over literatuur (Draaisma, 2021; Janssen, 2009; Koek, 2018; Schrijvers, 2019). Daarbij zijn er pedagogische ontwerpregels gebruikt die grotendeels gebaseerd zijn op Biesta (2018) en Steenbakkers & Van Balen (2021). Hieruit voortvloeiend is uiteindelijk een lessenreeks van vier lessen ontstaan. Tijdens iedere les diende er één inzicht behaald te worden. De eerste drie lessen bestonden uit de inzichten:

- *De nieuwe geëngageerde roman is zo geschreven dat de lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van de onderwerpen die in de tekst aan de orde komen – individueel perspectief.*
- *De nieuwe geëngageerde roman geeft maatschappelijke problematiek literair vorm door bepaalde vormtechnieken te gebruiken (open vorm, documentaire, publiek) – systeemperspectief.*
- *De hedendaagse auteur gebruikt de roman en andere mediaoptredens om uitspraken over de werkelijkheid te doen – sociaal-culturele perspectief.*

De laatste les bevatte het overkoepelende inzicht waarbij de leerlingen alle opgedane inzichten konden combineren tot het antwoord op de vraag: “*Wat zegt het over de nieuwe geëngageerde roman van vandaag dat dit boek je uitnodigt om maatschappelijke discussies over te voeren?*”. Aan de hand van deze inzichten in combinatie met de didactische en pedagogische ontwerpregels zijn de uiteindelijke vier lessen uit het hoofdontwerp ontstaan. Met deze vier lessen hoop ik goed te laten zien hoe een didactiek van redeneren over een geëngageerde literatuur, waarbij leerlingen zowel maatschappelijk als persoonlijk inzicht opdoen, eruit komt te zien.

De lessenreeks is dus ontworpen op basis van theoretische inzichten. Er is dus nog niet getoetst of deze lessenreeks daadwerkelijk de bedoelde effecten heeft. De aanbeveling is dan ook om vervolgonderzoek te doen waarbij deze lessen worden uitgevoerd. Dit kan het beste worden gedaan door de lessenreeks over *Confrontaties* precies zoals in dit onderzoek is omschreven uit te voeren. Hiervoor kunnen dan de MDA-formulieren uit de bijlagen worden

gevolgd. Het is aan te raden om de lessen uit te voeren in de volgorde zoals ze nu zijn omschreven. Op die manier krijgen de leerlingen de mogelijkheid om per les één inzicht op te doen. Wanneer de lessen in deze volgorde worden gegeven en de inzichten ook in die volgorde worden verkregen, kunnen ze op de meest logische manier bijdragen aan het uiteindelijke inzicht over wat het zegt over de nieuwe geëngageerde roman van vandaag dat *Confrontaties* je uitnodigt om maatschappelijke discussies over te voeren.

Daarnaast is het aan te raden om de lessen uit te voeren bij een vwo 5- of vwo 6-klas, omdat deze leerlingen in staat zullen zijn de kenmerken van de ‘nieuwe geëngageerde literatuur’ te begrijpen en toe te passen op *Confrontaties*. Daarbij zullen zij de thematiek van het boek beter begrijpen dan jongere leerlingen, wat weer bijdraagt aan dat ze makkelijker de beoogde inzichten kunnen opdoen.

Verder zijn bij de vierde les achteraf nog differentiatie, samenwerkend leren en autonomie van de leerling als ontwerpregel toegevoegd. Het is mogelijk om als docent nog andere ontwerpregels toe te voegen die kunnen bijdragen aan het uitvoeren van deze redeneerdidactiek. Ten slotte kan er dan geëvalueerd worden of deze lessenreeks daadwerkelijk bijdraagt aan de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen.

Door middel van het theoretisch onderzoek dat in deze masterscriptie is gepresenteerd, hoop ik een bijdrage te hebben geleverd aan het bereiken van bovenstaande ontwikkelingen bij leerlingen. Dit zal niet alleen een pedagogische en inhoudelijke verrijking zijn voor de leerlingen zelf, maar op didactisch oogpunt is dit ook een verrijking voor het Nederlandse literatuuronderwijs op middelbare scholen.

7 Literatuurlijst

- Atangana Bekono, S. (2020). *Confrontaties*. Lebowski.
- Bax, S. (2019). *De Literatuur Draait Door. De schrijver in het mediatijdperk*. Prometheus.
- Bax, S., & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’ *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 100–127. <https://doi.org/10.5117/tntl2019.2.003.mant>
- Beukering, M. (2022). Lees maar, er staat meer dan er staat. Naar een gespreksmethodiek om via literaire leesvaardigheid leesmotivatie en kritisch lezen van leerlingen in de bovenbouw van het vwo te stimuleren. Promotieonderzoek. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Uitgeverij Net aan Zet te Utrecht. Geraadpleegd op 14 mei 2022 van <https://woordenbeeldclub.com/wp-content/uploads/2018/12/oratie-biesta.pdf>
- Blom, O. (2021, 6 mei). *Simone Atangana Bekono: ‘Mijn roman is geen les voor de witte mens’*. de Volkskrant. Geraadpleegd op 25 juni 2022, van <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/simone-atangana-bekono-mijn-roman-is-geen-les-voor-de-witte-mens~b9fcd401/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.nl%2F>
- ‘De Ditsels.. ai ai, te dik om door een deur te kunnen!’ ‘Groeten uit de Rimboe’ straks om 21:30u (2010, 2 november). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JgPeGutG7Ik>
- Demeyer, H., & Vitse, S. (2021). *Affectieve crisis. Literair herstel: de romans van de millennial generatie*. Amsterdam University Press.
- Denis, B. (2007). Criticism and engagement in the Belle Epoque. The autonomy of literature and the social function of the writer during the third Republic. In G. J. Dorleijn, R. Grüttemeier, & L. Korthals Altes (Eds.), *The Autonomy of Literature at the Fins de Siècle (1900 and 2000)* (pp. 29-40). Leuven, Belgium: Peeters. <https://hdl.handle.net/2268/102734>
- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- De Veen, T. (2021, 17 september). *Schrijfster Simone Atangana Bekono: ‘Woede kan heel destructief zijn, én heel productief’*. NRC. Geraadpleegd op 3 juli 2022, van

- <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/09/17/woede-kan-heel-destructief-zijn-en-heel-productief-a4058719>
- Draaisma, N. (2021). *Affect*. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd op 11 mei 2022 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/11/affect/>
- Goosen, H. (2022). *Leren praten over gezamenlijk gelezen literatuur. Een lezersgerichte aanpak in het literatuuronderwijs. Levende Talen*. Geraadpleegd op 24 april 2022 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/04/leren-praten-over-gezamenlijk-gelezen-literatuur/>
- Gulpen, H. (2022, 8 januari). *Opeens was Simone Atangana Bekono een veelgevraagd auteur: 'Ik voelde me exposed'*. [gelderlander.nl](https://www.gelderlander.nl). Geraadpleegd op 25 juni 2022, van <https://www.gelderlander.nl/arnhem/opeens-was-simone-atangana-bekono-een-veelgevraagd-auteur-ik-voelde-me-exposed~a8325597/>
- Heynders, O. (2016). *Writers as Public Intellectuals: Literature, Celebrity, Democracy*. (Palgrave Studies in Modern European Literature ed.) (Palgrave Studies in Modern European Literature). Palgrave Macmillan.
- Ik woke van jou (2022, 23 juni). Seizoen 1 aflevering 4 – Ik woke van jou. [Video]. PowNed. Geraadpleegd op 26 juni 2022 van https://www.npostart.nl/ik-woke-van-jou/23-06-2022/POW_05384052
- In gesprek met Simone Atangana Bekono*. (2021, 29 maart). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=596KOvwwD1g>
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA
- Koek, M. (2018). Frustratie is goed: Kritisch denken in de literatuurles. *Levende Talen Magazine*, 105(special), 6–9.
- Koek, M. (2022). Think twice: Literature lessons that matter.
- Kraak, M. (2010). *Groeten Uit de Rimboe?: Een Onderzoek Naar de Realitysoaps "Groeten Uit de Rimboe" En "Groeten Terug"*. Amsterdam University Press.
- Letteren Live #12: Rokus Hofstede, Mensje van Keulen, Simone Atangana Bekono*. (2021, 29 april). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oKQYVKdwjnE>
- Literatuurgeschiedenis.org (z.d.). *Documentaire literatuur toen en nu*. Geraadpleegd op 24 april 2022 van <https://www.literatuurgeschiedenis.org/21e-eeuw/documentaire-literatuur-toen-en-nu>

- Literatuurgeschiedenis.org (z.d.). *Relationisme. Personages verweven met elkaar, natuur en technologie*. Geraadpleegd op 15 mei 2022 van <https://www.literatuurgeschiedenis.org/21e-eeuw/relationisme>
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school*. Geraadpleegd op 24 april 2022 via <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>
- Meesterschapsteam Nederlands (2019). *Perspectieven op taal, taalgebruik en literatuur als basis voor nieuw eindtermen*. Geraadpleegd op 24 april 2022 via https://neerlandistiek.nl/wp-content/uploads/2019/12/Perspectieven_als_basis_voor_eindtermen_NL_LINEAIR_in_diversie.pdf
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. Geraadpleegd op 24 april 2022 via <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/publicaties/>
- Mondo (2020, 11 oktober). Met o.a. Spinvis, Simone Atangana Bekono en Ann Demeester [Video]. VPRO. Geraadpleegd op 22 mei 2022 van <https://www.vpro.nl/programmas/mondo/artikelen/gasten/simone-atangana-bekono.html>
- Monfort, D. van (2018). *Redeneren met de SPA+: Het gebruik van de systematische probleemaanpak plus bij scheikunde*. Enschede: SLO.
- Onderwijskennis | Samenwerkend leren. (2022, 29 augustus). Onderwijskennis. Geraadpleegd op 11 juli 2022, van <https://www.onderwijskennis.nl/themas/samenwerkend-leren>
- Op de Beek, E., & Van Dijk, I. (2014). *Nina Weijers en Nina Polak: een nieuwe generatie auteurs maakt naam*. In DWB literair tijdschrift 2019 3: Het literair klimaat 2010-2019.
- Platform onderwijs2032 (2016, januari). *Ons onderwijs2032 eindadvies*. Geraadpleegd op 7 mei 2022 via <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/05/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- Plomp & Nieveen 2013 – T. Plomp & N. Nieveen (red.), *Educational design research*. Enschede: SLO, 2013.
- Pronk, I. (2021, 31 maart). Ik dacht echt dat schrijvers alleen witte mannen waren. *Trouw*. Geraadpleegd op 22 mei 2022 van <https://www.trouw.nl/cultuur-media/ik-dacht-echt-dat-schrijvers-altijd-witte-mannen-waren~bbd53114/>
- Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen; Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3–12.

- Schrijvers, M. (2019). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: een ontwerphandleiding*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 24 april via <https://www.lezen.nl/publicatie/ontwerphandleiding-inzicht-in-jezelf-en-anderen-ontwikkelen-in-de-literatuurlessen/>
- SLO (2015). *Curriculumspiegel Deel B: Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 24 april 2022 via <https://www.slo.nl/@4284/curriculumspiegel-0/>
- Steenbakkers, J., & Van Balen, J. (2021). Welke persoonsvorming? Een open brief aan het Meesterschapsteam Nederlands. WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen – De kwestie*. Geraadpleegd op 24 april 2022 via <https://didactieknederlands.nl/dekwestie/2021/05/welke-persoonsvorming/>
- Stichting Lezen. (2021, 4 november). *Jongeren lezen het minst en steeds minder, ook boeken*. Geraadpleegd op 30 juni 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/jongeren-lezen-het-minst-en-steds-minder-ook-boeken/>.
- Vaessens, T. (2009). *De revanche van de roman. Literatuur, autoriteit en engagement*. Uitgeverij Vantilt
- Van Nek, M. (2021, 10 januari). *Altijd ‘de ander’ zijn. Simone Atangana Bekono debuteert met beklemmende roman*. [gelderlander.nl](https://www.gelderlander.nl/arnhem/altijd-de-ander-zijn-simone-atangana-bekono-debuteert-met-beklemmende-roman~a34063de/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.nl%2F). Geraadpleegd op 3 juli 2022, van <https://www.gelderlander.nl/arnhem/altijd-de-ander-zijn-simone-atangana-bekono-debuteert-met-beklemmende-roman~a34063de/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.nl%2F>
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als cruciale uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*. Geraadpleegd op 24 april 2022 via <https://www.slo.nl/@4550/persoonsvorming/>
- Vlogboek. (2021, 19 september). *Voor altijd anders kijken. Over Confrontaties van Simone Atangana Bekono - VLOGBOEK* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=118vf4i79_M
- 2Doc (2016, 22 november). Seizoen 8 aflevering 168. Hier is het nooit stil [Video]. EO. Geraadpleegd op 25 juni 2022 van https://www.npostart.nl/2doc/22-11-2016/VPWON_1252779

8 Bijlagen

8.1 Les 1

Docent: Marlie van Uden		Datum: n.v.t.	Tijd: n.v.t.	Klas: 5 vwo	Aantal lln: 25
Lesonderwerp		Redeneren over maatschappelijke thematiek <i>Confrontaties</i> .			
Beginsituatie		Uitleggen dat ik door het doen van literatuuronderzoek heb ontdekt dat <i>Confrontaties</i> tot een nieuwe geëngageerde literatuur behoort en dat die literatuur een aantal kenmerken bevat waar de leerlingen de aankomende vier lessen kennis mee gaan maken. Dit gaan we doen door te redeneren over dit boek. Dat doe je door vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn. Daardoor kun je dan tot bepaalde inzichten over dit boek specifiek en over deze nieuwe geëngageerde literatuur in het algemeen komen.			
Leskern		De leerling komt middels redeneren tot het inzicht dat de hedendaagse geëngageerde roman zo is geschreven dat de lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van de onderwerpen die in de tekst aan de orde komen.			
Leerdoelen		<ul style="list-style-type: none"> -De leerling kan beredeneren dat een geëngageerde roman een roman is die zich uitspreekt over de wereld waarin wij leven. -De leerling kan beredeneren dat <i>Confrontaties</i> zich wil uitspreken over racisme en discriminatie. -De leerling kan middels de denken-delen-uitwisselen opdracht en de familieopstelling inzicht in zichzelf en anderen opdoen. -De leerling kan het inzicht opdoen dat de hedendaagse geëngageerde roman zo is geschreven dat de lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van de onderwerpen die in de tekst aan de orde komen. 			
Docentdoelen		<ul style="list-style-type: none"> -De leerling inzicht geven in de maatschappelijke problematiek die in <i>Confrontaties</i> wordt behandeld. -De leerling inzicht geven in zichzelf en anderen middels het denken-delen-uitwisselen en de familieopstellingopdracht. -De leerling het inzicht laten opdoen dat de hedendaagse geëngageerde roman zo is geschreven dat de lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van de onderwerpen die in de tekst aan de orde komen. 			
Boek (+ blz.)		<ul style="list-style-type: none"> -Confrontaties (2020, p. 7-8): hoofdstuk 1 -Confrontaties (2020, p. 30): quote Salomé -Confrontaties (2020, p. 45): quote Frits -Confrontaties (2020, p. 44): quote tante Céleste -Confrontaties (2020, p. 22): quote vader Salomé 			
Media, spullen, hulp		Digibord, PowerPoint			
Tijd	Lesfase	Leerdoel	Wat ik doe en zeg	Wat zij doen	Leeractiviteit

5 min.	Oriënteren op doel, Instrueren over vaardigheden	N.v.t.	Uitleggen dat ik door het doen van literatuuronderzoek heb ontdekt dat <i>Confrontaties</i> tot een nieuwe geëngageerde literatuur behoort en dat die literatuur een aantal kenmerken bevat waar we de aankomende vier lessen kennis mee gaan maken. Dit gaan we doen door te redeneren over dit boek. Dat doe je door vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn. Daardoor kun je dan tot bepaalde inzichten over dit boek specifiek en in het algemeen over deze nieuwe geëngageerde literatuur komen.	Luisteren, eventueel vragen stellen	Afleiden, verkennen
20 min.	Verwerking instrueren, verwerking begeleiden	Alle leerdoelen	Uitleggen dat de eerste les begint met een opdracht denken-delen-uitwisselen bij het eerste hoofdstuk van <i>Confrontaties</i> (2020, p. 7 - 8). Uitleggen dat deze didactiek drie keer wordt herhaald aan de hand van drie vragen. De eerste vraag die de leerlingen beantwoorden is: 'Wat vind je van deze scène?' Dit schrijven ze eerst voor zichzelf op. Vervolgens delen ze hun bevindingen in een groepje van vier en daarna worden de	Luisteren, denken-delen-uitwisselen, redeneren	Beredeneren, beargumenteren

			<p>bevindingen klassikaal besproken en noteer ik ze op het bord. Dit proces wordt herhaald met de vraag: 'Hoe komt het dat je zo reageert op deze scene?' en met de verduidelijkende vraag 'Wat in dit hoofdstuk zorgt daar precies voor?'. Bij de laatste vraag leg ik uit dat de leerlingen moeten letten op kenmerken uit de verhaalanalyse.</p>		
20 min.	Verwerking instrueren, verwerking begeleiden	Alle leerdoelen	<p>Uitleggen dat de personages Salomé, Frits, tante Céleste en de vader van Salomé nu via de pppt worden gedefinieerd aan de hand van een aantal quotes. Uitleggen dat de leerlingen vervolgens voor zichzelf formuleren hoe zij zich middels een familieopstelling verhouden tot de vier besproken personages. De leerlingen krijgen per personage drie minuten de tijd om het personage te tekenen op een afstand van henzelf waarvan ze vinden dat dat de afstand is die weergeeft hoeveel zij overeen komen met het personage. Daarbij moeten ze dit beargumenteren door tekst bij dit</p>	<p>Luisteren, familieopstelling maken, redeneren, argumenteren</p>	<p>Bewust kiezen, analyseren, redeneren, argumenteren</p>

			personage te schrijven. Ik deel voor deze opdracht een A3-papier en kleurpotloden uit.		
5 min.	Afronden	Alle leerdoelen	De slotvraag die ik aan de leerlingen stel is: 'Tot welk inzicht hebben beide opdrachten geleid?' -> Dit boek gaat over hoe de zestienjarige hoofdpersoon Salomé zich verhoudt tot de dingen die ze meemaakt en tot de andere personages. Zo ontdekt ze door het eerste hoofdstuk dat ze meer gelijkenissen heeft met de asielzoeker uit het azc dan met haar witte klasgenoten. Dit gevoel van 'de ander' zijn, wordt ook kenbaar door haar relatie met andere personages. Dit zorgt ervoor dat het duidelijk wordt dat dit boek een standpunt inneemt over racisme en discriminatie en dat de lezer wordt uitgedaagd hier ook over na te denken en een standpunt over in te nemen.	Vragen beantwoorden, redeneren, eventueel vragen stellen	Beredeneren, beargumenteren, concluderen

8.2 Les 2

Docent: Marlie van Uden		Datum: n.v.t.	Tijd: n.v.t.	Klas: 5 vwo	Aantal ln: 25
Lesonderwerp		Redeneren over literaire vormkenmerken waarmee <i>Confrontaties</i> maatschappelijke thematiek vormgeeft.			
Beginsituatie		Klassikaal terughalen welke opdrachten we de vorige les hebben gedaan en tot welk inzicht die opdrachten hebben geleid.			
Leskern		De leerling komt middels redeneren tot het inzicht dat de hedendaagse geëngageerde roman maatschappelijke problematiek literair vormgeeft door bepaalde vormtechnieken te gebruiken (open vorm, documentaire, publiek).			
Leerdoelen		<ul style="list-style-type: none"> -De leerling kan beargumenteren dat <i>Confrontaties</i> over racisme en discriminatie, jeugdzorg, woke-zijn gaat. -De leerlingen kan beargumenteren dat de inhoud van <i>Confrontaties</i> wordt vormgegeven middels een open vorm door de poëzie die gebruikt is in de proza. -De leerling kan beargumenteren dat er voor de inhoud van <i>Confrontaties</i> gebruik is gemaakt van documentaire, omdat de schrijver voor het boek heeft geput uit interviews met jeugddelinquenten en uit een onderzoek over het televisieprogramma <i>Groeten uit de Rimboe</i>. -De leerling kan beargumenteren dat de inhoud van <i>Confrontaties</i> wordt aangepast aan het publiek, omdat de inhoud is gebaseerd op de werkelijkheid, maar niet volledig overeen komt met de werkelijkheid om zo meer publiek te trekken. -De leerling kan beargumenteren dat de hedendaagse geëngageerde roman maatschappelijke problematiek literair vormgeeft door bepaalde vormtechnieken te gebruiken (open vorm, documentaire, publiek). 			
Docentdoelen		<ul style="list-style-type: none"> -De leerling krijgt inzicht in de maatschappelijke problematiek van <i>Confrontaties</i>. -De leerling krijgt inzicht in de literaire vormkenmerken die <i>Confrontaties</i> gebruikt. -De leerling krijgt het inzicht dat de hedendaagse geëngageerde roman maatschappelijke problematiek literair vormgeeft door bepaalde vormtechnieken te gebruiken (open vorm, documentaire, publiek). 			
Boek (+ blz.)		<ul style="list-style-type: none"> -<i>Confrontaties</i> (2020, p. 69 – 70) -<i>Confrontaties</i> (2020, p. 63 – 64) -<i>Confrontaties</i> (2020, p. 46 – 49) 			
Media, spullen, hulp		Digibord, PowerPoint, fragment <i>Hello Jungle</i> (2010, 01:03 min. in totaal), fragment <i>2DOC</i> (2016, min. 35.30 – min. 37.20), fragment <i>Ik woke van jou</i> (2022, aflevering 4 06:10 – 10:15)			
Tijd	Lesfase	Leerdoel	Wat ik doe en zeg	Wat zij doen	Leeractiviteit
2,5 min.	Voorkennis activeren, oriënteren op doel, instrueren over vaardigheden	N.v.t.	Ik vraag aan de leerlingen welke opdrachten ze de vorig les hebben gedaan en tot welk inzicht die opdrachten	Luisteren, vragen beantwoorden, eventueel vragen stellen	Afleiden, verkennen

			hebben geleid. Vervolgens vertel ik aan de leerlingen dat ze deze les gaan redeneren over hoe <i>Confrontaties</i> zich uit over maatschappelijke problemen.		
15 min.	Verwerking instrueren, verwerking begeleiden, check & feedback	Alle leerdoelen	Dan laat ik de leerlingen een fragment van het programma <i>Groeten uit de Rimboe</i> (2010) zien en een tekstfragment uit het hoofdstuk waarbij Salomé fantaseert over hoe het programma <i>Hello Jungle</i> is ontstaan. Dan vertel ik dat de leerlingen gaan redeneren middels SPA+ over in hoeverre ze vinden dat de programma's op elkaar lijken. Ik ga eerst uitleggen wat de SPA+-methode is. De leerlingen doen dit door zelfstandig hun bevindingen te noteren in een mindmap op een A4 waarin een vergelijking wordt weergegeven.	Kijken, lezen, redeneren, SPA+	Beredeneren, beargumenteren
15 min.	Verwerking instrueren, verwerking begeleiden	Alle leerdoelen	Daarna laat ik de leerlingen een fragment zien van <i>2DOC</i> (2016) en mogen ze dat vergelijken met een scène waarin de directeur van de jeugdinstelling de regels aan Salomé uitlegt. Daarbij dienen de leerlingen via SPA+ te redeneren	Kijken, lezen, redeneren, SPA+	Beredeneren, beargumenteren

			over in hoeverre ze vinden dat het leven in een jeugdinrichting overeenkomt met het leven van Salomé in de jeugd detentie. De leerlingen doen dit door zelfstandig hun bevindingen te noteren in een mindmap op een A4 waarin een vergelijking wordt weergegeven.		
15 min.	Verwerking instrueren, verwerking begeleiden	Alle leerdoelen	Ten slotte laat de leerlingen een fragment zien van het programma <i>Ik woke van jou</i> (2022), waarin een zwarte-piet-is-racisme-demonstrant te zien is, die reageert op een Volendammer die een rechtszaak tegen deze demonstranten heeft aangespannen, omdat Volendammers volgens hem door de demonstranten als racisten zijn bestempeld. Dit gaan jullie vergelijken met een fragment uit <i>Confrontaties</i> waarin Salomé en Frits elkaar niet kunnen vinden tijdens een therapie sessie. De vragen die je dan middels de SPA+-methode te beantwoorden. Vervolgens vertel ik wat de vragen zijn: 'In hoeverre komt het taalgebruik van	Kijken, lezen, redeneren, SPA+	Beredeneren, beargumenteren

			Salomé overeen met dat van de woke-activisten? 'Wat vind jij als lezer van deze vorm van taalgebruik?' 'Wat is volgens jou de functie van dit taalgebruik?' 'En werkt deze functie voor jou?' De leerlingen doen dit door zelfstandig hun bevindingen te noteren in een mindmap op een A4 waarin een vergelijking wordt weergegeven.		
2,5 min.	Afronden	Alle leerdoelen	De slotvraag die ik aan de leerlingen stel is: 'Welke maatschappelijke problematiek geeft deze roman weer en hoe wordt deze weergegeven?' racisme + discriminatie, jeugdzorg, woke-zijn-> open vorm, documentaire, publiek. Daarnaast vertel ik aan de leerlingen dat de schrijver dus heeft geput uit de werkelijkheid, maar dat niet alles overeen komt met de werkelijkheid. De volgende les gaan de leerlingen ontdekken of de schrijver voor dit boek ook heeft geput uit haar eigen leven.	Luisteren, vraag beantwoorden	Beredeneren, beargumenteren, concluderen

8.3 Les 3

Docent: Marlie van Uden		Datum: n.v.t.	Tijd: n.v.t.	Klas: 5 vwo	Aantal ln: 25
Lesonderwerp		Redeneren over dat de auteur de roman en andere mediaoptredens gebruikt om uitspraken over de werkelijkheid te doen.			
Beginsituatie		Terughalen welke maatschappelijke problematiek er in <i>Confrontaties</i> wordt behandeld en hoe dat zich uit in de roman.			
Leskern		De leerling komt middels redeneren tot het inzicht dat de hedendaagse auteur de roman en andere mediaoptredens gebruikt om uitspraken over de werkelijkheid te doen			
Leerdoelen		<ul style="list-style-type: none"> -De leerling kan beargumenteren dat de schrijver uitspraken doet over racisme en discriminatie. -De leerling kan beargumenteren dat de schrijver uitspraken doet over jeugdzorg. -De leerling kan beargumenteren dat de schrijver uitspraken doet over jeugdzorg. -De leerling kan beargumenteren dat de schrijver uitspraken doet over hoe haar eigen leven is vormgegeven in deze roman. -De leerling kan beargumenteren dat de hedendaagse auteur de roman en andere mediaoptredens gebruikt om uitspraken over de werkelijkheid te doen 			
Docentdoelen		<ul style="list-style-type: none"> -De leerling krijgt inzicht in wat de schrijver zegt over maatschappelijke problematiek -De leerling krijgt inzicht in wat de schrijver over haar eigen leven in het boek heeft verwekt -De leerling begrijpt dat de hedendaagse auteur de roman en andere mediaoptredens gebruikt om uitspraken over de werkelijkheid te doen 			
Boek (+ blz.)		N.v.t.			
Media, spullen, hulp		Digibord, PowerPoint, interview <i>Trouw</i> (2021), interview <i>De Volkskrant</i> (2021), interview <i>NRC</i> (2021), Fragment <i>Mondo</i> (2020, min. 25:50 – 40:00), fragment <i>Boekhandel Donner</i> (2021, 24 min. in totaal), fragment <i>Letteren Live</i> (2021, min. 39 – 1:03:00)			
Tijd	Lesfase	Leerdoel	Wat ik doe en zeg	Wat zij doen	Leeractiviteit
2,5 min.	Voorkennis activeren, oriënteren op doel, instrueren over vaardigheden	N.v.t.	Samen met de leerlingen terughalen welke maatschappelijke problematiek er in <i>Confrontaties</i> wordt behandeld en hoe dat zich uit in de roman. Daarna vertel ik dat een kenmerk van de nieuwe geëngageerde literatuur is dat de schrijver zich niet alleen over deze	Luisteren, vragen beantwoorden, eventueel vragen stellen	Afleiden, verkennen

			onderwerpen uitspreekt binnen zijn of haar roman, maar ook in het publieke domein.		
35 min.	Verwerking instrueren, verwerking begeleiden	Alle leerdoelen	Vervolgens verdeel ik de klas in zes groepen van vier leerlingen en vertel ik dat twee groepen aan de slag gaan met het thema racisme en discriminatie, twee groepen aan de slag gaan met het thema jeugdzorg en dat twee groepen aan de slag gaan met het thema woke-zijn. Daarna vertel ik dat elk groepje één geschreven en één gesproken interview met Atangana Bekono te lezen en te zien krijgt. Hierin moeten ze op zoek gaan naar citaten van de schrijver over hun onderwerp. Deze citaten geven ze weer op een poster. Ze moeten minimaal drie citaten op de poster zetten.	Kijken, lezen, poster maken	Selecteren, bewust kiezen
10 min.	Verwerking instrueren, verwerking begeleiden	Alle leerdoelen	Daarna vertel ik dat de eerste drie groepjes hun poster aan elkaar presenteren en dat de tweede drie groepjes aan elkaar presenteren.	Luisteren, presenteren	Beargumenteren, uitleggen
2,5 min.	Afronden	Alle leerdoelen	Ik vraag aan een aantal leerlingen welke inzichten zij gevonden hebben waarbij de auteur uitspraken doet over de werkelijkheid.	Luisteren, vragen beantwoorden	Beargumenteren, concluderen, samenvatten

8.4 Les 4

Docent: Marlie van Uden		Datum: n.v.t.	Tijd: n.v.t	Klas: 5 vwo	Aantal ln: 25
Lesonderwerp		Redeneren over waarom de nieuwe geëngageerde roman je uitnodigt om maatschappelijke discussies over te voeren.			
Beginsituatie		Terughalen van de inzichten die tijdens de afgelopen lessen zijn opgedaan.			
Leskern		De leerling komt middels redeneren tot het inzicht waarom het zo is dat de nieuwe geëngageerde roman je uitnodigt om maatschappelijke discussies over te voeren en hier een standpunt over in te nemen.			
Leerdoelen		<p>-De leerling kan het inzicht opdoen dat de hedendaagse geëngageerde roman zo is geschreven dat de lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van de onderwerpen die in de tekst aan de orde komen.</p> <p>-De leerling kan beargumenteren dat de hedendaagse geëngageerde roman maatschappelijke problematiek literair vormgeeft door bepaalde vormtechnieken te gebruiken (open vorm, documentaire, publiek).</p> <p>-De leerling kan beargumenteren dat de hedendaagse auteur de roman en andere mediaoptredens gebruikt om uitspraken over de werkelijkheid te doen.</p>			
Docentdoelen		<p>-De leerling kan de belangrijkste kenmerken van de nieuwe geëngageerde roman herkennen, benoemen en toepassen.</p> <p>-De leerling kan leerling kan de belangrijkste kenmerken van de nieuwe geëngageerde roman herkennen, benoemen en toepassen op <i>Confrontaties</i>.</p>			
Boek (+ blz.)		N.v.t.			
Media, spullen, hulp		Digibord, PowerPoint,			
Tijd	Lesfase	Leerdoel	Wat ik doe en zeg	Wat zij doen	Leeractiviteit
2,5 min.	Voorkennis activeren, oriënteren op doel, instrueren over vaardigheden	N.v.t.	Deze les begin ik door aan de leerlingen te vragen of ze kunnen terughalen wat we de eerste drie lessen gedaan hebben en tot welk inzicht dat heeft geleid. -> In de eerste les is er gesproken over iedereen's eigen mening over het boek aan de hand van het eerste hoofdstuk en dat er bepaalde verhalende kenmerken zijn die ervoor kunnen zorgen dat je een standpunt	Luisteren, vragen beantwoorden, eventueel vragen stellen	Afleiden, verkennen

			<p>inneemt. In de tweede les is er gesproken over op welke maatschappelijke kwesties dat standpunt gebaseerd is en in de derde les is er gesproken over wat de auteur buiten het boek doet om dat standpunt te verdedigen. Ten slotte vraag ik aan de leerlingen waar het nou door komt dat de nieuwe geëngageerde roman je uitnodigt om maatschappelijke discussies over te voeren.</p>		
5 min.	Verwerking instrueren	Alle leerdoelen	<p>Ik vertel aan de leerlingen dat we een afsluitende opdracht gaan doen waarin alle inzichten van de afgelopen lessen samenkomen. Dit is een denkoefeningen waarbij leerlingen inzicht opbouwen in een schrijfopdracht. Hierbij kruipt de leerling in de huid van Atangana Bekono. Hiermee wordt bedoeld dat de leerlingen een tekst mogen schrijven die door Atangana Bekono geschreven zou kunnen zijn. Deze tekst moet gaan over de problematiek bij het aanmeldcentrum Ter Apel of over het plaatsen van</p>	<p>Luisteren, vragen beantwoorden, eventueel vragen stellen</p>	<p>Afleiden, verkennen, beargumenteren</p>

			<p>kinderen in een isoleercel binnen de jeugdzorg. Beide onderwerpen worden eerst door mij toegelicht, zodat de leerlingen weten welke problematiek er speelt bij deze twee onderwerpen. Ik zal eerst informeren of de leerlingen wat over deze onderwerpen weten. Zo niet, dan zal ik het zelf uitleggen m.b.v. PowerPoint. De leerlingen mogen daarna aan de slag met de schrijfpdracht waarbij ze zelf het tekstgenre bepalen. Dit kan bijvoorbeeld een nieuwsbericht, informatief artikel of interview zijn, maar ook een verhaal of gedicht. Zolang het maar een tekst is die van Atangana Bekono afkomstig kan zijn.</p>		
40 min.	Verwerking begeleiden	Alle leerdoelen	De leerlingen werken zelfstandig aan hun opdracht en ik loop rond om hun vragen te beantwoorden.	Tekst schrijven	Plannen, beargumenteren, bewijzen aangeven, ontwikkelen
2,5 min.	Afronden	Alle leerdoelen	Ik informeer aan het eind van de les hoe ver alle leerlingen zijn met hun tekst en als de opdracht nog niet af is, dan geef ik hem op als huiswerk.	Luisteren, vragen beantwoorden	Vertellen

8.5 De zes stappen van SPA+

Stap 1	De vraag	Bestudeer de vraag
Stap 2	Wat is er gevraagd?	Wordt er gevraagd naar data, naar verbinding of naar conclusie?
Stap 3	Wat is er gegeven?	Invullen 'data, verbinding, conclusie'
Stap 4	Wat is er nog nodig?	Invullen 'data, verbinding, conclusie'
Stap 5	Hoe luidt de complete redenering?	Schrijf (m.b.v. verbindingswoorden) de hele redenering op
Stap 6	Antwoord op de vraag	Controleer of je redenering een antwoord op de vraag is.