

Nieuwe verhoudingen: de literaire ontmanteling van het neoliberaale nepotisme

EEN VOORSTEL VOOR ACTUELE IDEOLOGISCHE
LITERATUURKRITIEK IN HET MIDDELBAAR ONDERWIJS

KOSTER, W.J. (WOUTER) - 6559859

Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur: educatie en
communicatie - Universiteit Utrecht
Dr. Erwin Mantingh & Prof.dr. Yra van Dijk
Inleverdatum: 08-06-2022

Abstract

This master thesis examines which characteristics a contemporary ideology-critical reading of literary texts must meet in order to contribute to civic education in upper secondary education. The main aim is to develop scientific didactics that contribute to both the literary development and the civic development of the pupil. It is also important to reduce the distance that has arisen between the school subject of Dutch and literary studies.

This educational design study consists of both a development and a validation study. In the first part, design principles are developed that form the basis for educational design in the form of teaching materials. In the validation study that follows, the teaching material is presented to an expert group of Dutch teachers and the editors of LitLab.

The main design principles are as follows: first of all, the literary texts should represent the ideological characteristics of the current era. In addition, the literary texts must be presented thematically and in context. This also applies to didactics, which in addition should be multidisciplinary, dialogical, multiperspectivistic and intermediate. Finally, it is important to integrate different language skills in the didactics.

Neoliberalism is central to the didactic design that has been developed on the basis of these design principles for validation. This theme is elaborated on on the basis of literary fragments from a recently published novel, a collection of poems and a short story. The digital LitLab format was used for this design, in particular to guarantee an intermediate and context-rich didactics.

The expert group and the LitLab editorial team identified the complexity of the material as a potential threat to the implementation of the design. Possible follow-up research in which the material is presented to a student population should support or refute this hypothesis.

ABSTRACT	2
INLEIDING	5
1. BURGERSCHAP, LITERATUURDIDACTIEK EN -WETENSCHAP: EEN OVERZICHT	8
1.1 Literaire ideologiekritiek	8
1.2 Burgerschapsonderwijs	8
1.3 Literatuurdidactiek	10
1.3.1 Pedagogische opdracht	10
1.3.2 Maatschappelijke onderzoeksblik	11
1.3.3 Context en multimedialiteit	14
1.3.4 Vaardighedenintegratie en meervoudige perspectiviteit	14
1.4 Literatuurwetenschap	15
1.5 Ontwerpprincipes	18
2. PRODUCTEN VAN ONZE TIJD: IDEOLOGIEKRITISCHE LITERAIRE WERKEN	20
2.1 Filantropische fopperij in De rat van Amsterdam	21
2.2 Onthechte ontheemding in Shop Girl	25
2.3 Weifelend wonen in Bervoets ‘Een koffiebar met een Duitse naam’	28
3. DIDACTISCHE VERTAALSLAG	31
3.1 LitLab-proef neoliberalisme	31
3.2 Validering: docentenexpertgroep en redactie LitLab	33
3.3 Bijstelling ontwerp	34
4. ANTWOORDEN EN AANBEVELINGEN	37
4.1 Conclusie	37
4.2 Discussie	38
BRONNENLIJST	41
Bronnenlijst lesmateriaal	46
BIJLAGEN	49
Bijlage 1: oproepen Neerlandistiek	49
Oproep literaire teksten	49
Oproep expertgroep	50

Bijlage 2: LitLab-proef	51
Stap 1: De voorbereiding	51
Stap 2: De instrumenten (begrijpen)	52
Stap 3: Het experiment (testen en/of analyseren)	54
Stap 4: De lakmoesproef (reflecteren/terugkoppelen)	59
Stap 5: Het vrije experiment (verdiepen)	61
Bijlage 3: Docentenhandleiding en antwoordmodel LitLab-proef	63
Docentenhandleiding	63
Antwoordmodel LitLab-proef Neoliberalisme	66
Bijlage 4: Enquêtevragen expertgroep	69
Algemene vragen	69
Vragen met betrekking tot de ontwerpprincipes	70
Bijlage 5: suggesties corpus	71
Bijlage 6: commentaar LitLab-redactie	75
Bijlage 7: Enquêteresultaten expertgroep	76

Inleiding

In april 2022 publiceerde de Inspectie van het Onderwijs een lijvig rapport over de staat van het Nederlandse onderwijs. De toon daarvan is alarmerend. Mede door de coronapandemie is een neergaande trend zichtbaar rondom de basisvaardigheden taal, rekenen en burgerschap (Inspectie van het Onderwijs, 2022) en die tendens dient snel ten goede gekeerd te worden. Toch komt dit nieuws allesbehalve als een donderslag bij heldere hemel. De uitkomsten van het internationale PISA-onderzoek gaven al een zorgwekkende indicatie van een dalende leesvaardigheid onder Nederlandse leerlingen (Gubbels, et al., 2019) en ook op het gebied van burgerschap loopt het Nederlandse onderwijs niet voor de troepen uit.

De aankomende generatie staat bijvoorbeeld onverschillig tegenover de democratie, zo blijkt uit grootschalig onderzoek van de Universiteit van Amsterdam (Van Baars, 2021). Dat sluit aan bij een zorgelijke trend die al langer zichtbaar is: International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) – een internationaal vergelijkend onderzoek naar de burgerschapsvaardigheden- en competenties van middelbare scholieren – laat zien dat Nederlandse leerlingen relatief laag scoren op het gebied van maatschappelijke en politieke betrokkenheid (Munnikma et al., 2017). Het wekt dan ook geen verbazing dat in de nieuwe voorstellen voor het Nederlandse onderwijs een deel van het leergebied Burgerschap politiek van aard is: de bouwstenen ‘Vrijheid en gelijkheid’, ‘Macht en inspraak’ en ‘Democratische cultuur’ vormen samen de grote opdracht ‘Democratie’, waarbij leerlingen inzicht ontwikkelen in de werking van de democratie, reflecteren op het functioneren daarvan en leren daar onderdeel van te zijn (Curriculum.nu, 2019). Inmiddels heeft ook de Eerste Kamer ingestemd met een aangescherpte wet voor burgerschapsonderwijs, waarin de overheid de scholen verplicht om de leerlingen kennis bij te brengen over de basiswaarden van de democratische rechtsstaat (Rijksoverheid, 2021). Aangezien dit leergebied niet als apart vak wordt aangeboden, is het voor middelbare scholen vaak een zoektocht om het bij een van de vakken binnen het curriculum onder te brengen. En dat terwijl veel docenten en schoolleiders onderkennen dat burgerschap een belangrijk onderwijsdoel is.

Niet alleen het burgerschapsonderwijs moet opnieuw op de kaart worden gezet, ook het hedendaagse literatuuronderwijs heeft steeds meer moeite om zichzelf te legitimeren. Een verbinding tussen beide onderdelen zou het mes aan twee kanten doen snijden. In deze masterscriptie worden dan ook de mogelijkheden onderzocht om middels een politieke lezing van literaire fragmenten bij te dragen aan de burgerschapsontwikkeling van bovenbouwleerlingen op het vwo. De benadering die daarbij centraal staat is de ideologiekritiek. De onderzoeksvragen die in dit onderzoek worden beantwoord luiden als volgt:

Hoofdvraag:

Aan welke kenmerken moet een hedendaagse ideologiekritische lezing van literair(-historische) teksten voldoen om te kunnen bijdragen aan burgerschapsvorming in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?

Deelvragen:

- 1. Welke recente inzichten uit de literatuurdidactiek zijn geschikt voor een ideologiekritische lezing van literaire teksten?*
- 2. Welke recente inzichten uit het burgerschapsonderwijs zijn geschikt voor een ideologiekritische lezing van literaire teksten?*
- 3. Welke recente wetenschappelijke benaderingswijzen voor literaire kritiek zijn geschikt voor een ideologiekritische lezing van literaire teksten?*
- 4. Aan welke kenmerken moet een literair(-historische) tekst voldoen om ideologiekritisch gelezen te kunnen worden in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?*
- 5. Welke literair(-historische) teksten zijn geschikt voor een ideologiekritische en op burgerschapsvorming gerichte lezing in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?*
- 6. Op welke manier kunnen de gevonden inzichten worden omgezet naar een didactiek voor docenten?*

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden is deze masterscriptie ingericht als educatief ontwerponderzoek. Plomp & Nieveen (2009) onderscheiden twee vormen van ontwerponderzoek: ontwikkelings- en valideringsonderzoek (16). In dit onderzoek worden beide vormen gehanteerd, waarbij het accent in het eerste hoofdstuk ligt op het ontwikkelen van ontwerpprincipes voor een ideologiekritische literaire didactiek. Daarbij passeren de voor dit onderzoek relevante wetenschappelijke bevindingen op het gebied van burgerschaps- en literatuuronderwijs de revue. Ook de relevante benaderingswijzen uit de hedendaagse literatuurwetenschap komen in dit hoofdstuk aan de orde. In de cursieve afsluiting van elke paragraaf wordt teruggeblikt op het voorafgaande en wordt soms alvast een voorzet gegeven voor de relevante onderdelen die passen bij de grondbeginselen van het te ontwikkelen materiaal.

Op basis van dat palet aan theoretische zienswijzen worden een achttal ontwerpprincipes gepresenteerd. Deze ontwerpprincipes vormen de basis van het ontwikkelde lesmateriaal dat dient ter validering van die principes, waarbij een ideologiekritische lezing van een drietal literaire werken (hoofdstuk 2) wordt omgezet naar een educatief ontwerp dat wordt voorgelegd aan een expertgroep van docenten Nederlands en de LitLab-redactie (hoofdstuk 3). In het laatste hoofdstuk wordt aan de

hand van hun bevindingen gereflecteerd op de uitkomsten van het onderzoek en worden aanbevelingen gedaan voor de implementatie van het lesmateriaal en eventueel vervolgonderzoek.

1. Burgerschap, literatuurdidactiek en -wetenschap: een overzicht

1.1 Literaire ideologiekritiek

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden en zodoende ontwerpprincipes te kunnen genereren is het allereerst nodig om een aantal belangrijke concepten te definiëren. Daarbij is het van belang om te beginnen met de gekozen benadering. Korsten noemt die 'benadering' in zijn literatuurwetenschappelijke inleiding *Lessen in literatuur* 'een filosofisch onderbouwde en methodologisch consistente omgang met het object' (2009, 12). Dat object is in dit onderzoek de literatuur of het literaire, waarbij wordt uitgegaan van een breed en open literatuurbegrip, waartoe niet alleen de klassieke literaire vormen (proza, poëzie en toneel) behoren, maar ook bijvoorbeeld liedteksten.

De benadering die in dit onderzoek centraal staat is die van de **ideologiekritiek**. Deze literatuurwetenschappelijke invalshoek begrijpt literaire teksten als 'ingewikkelde mengelingen van onbewuste en bewuste manipulatie die een werking hebben op een breed cultureel en politiek terrein' (Korsten, 2009, 80). Voortbouwend op de marxistische literatuurtheorie – waarbij het literatuurbegrip voornamelijk gebaseerd was op economische verhoudingen en een objectief waarheidsbegrip – geldt in de hedendaagse ideologiekritiek dat literatuur wordt gezien als een cultureel artefact dat verschillende ideologische belangen tegelijkertijd bevat (80). Een tekst onderhoudt per definitie relaties met sociale, culturele en ideologische (taal)systemen buiten de tekst (Essink, Franssen & Rock, 2013, 75). De ideologiekritische benadering past – door het zoeken naar de in literatuur opgesloten wereldbeelden, systemen en maatschappelijke verhoudingen – goed bij het doel om literatuur en burgerschap met elkaar te verbinden.

1.2 Burgerschapsonderwijs

Over de vraag hoe het containerbegrip burgerschap inhoudelijk moet worden vormgegeven, bestaat geen breed gedragen consensus. Eindhoven (2018, 27-29) stelt dat de angst voor de schending van bepaalde waarden – de autonomie van de leerling, de vrijheid van onderwijs en het algemeen democratisch belang – ten grondslag ligt aan de politieke machteloosheid om daarin richting te geven. Hij doet een voorstel om met behoud van deze waarden het burgerschapsonderwijs in te richten vanuit drie typen doelen: persoonlijke en schoolspecifieke doelen, naast nationale consensusdoelen (59). Die laatste zouden gebaseerd moeten zijn op de principes van de democratische rechtsstaat (60) en zijn – zie hierboven – inmiddels overgenomen door de overheid. Maar hoe wordt burgerschap gedefinieerd en welke elementen zijn van belang als we ideologische literatuurkritiek willen verbinden met dat burgerschap?

Eidhof (2019) definieert het burgerschapsonderwijs op basis van de volgende criteria: allereerst gaat burgerschapsonderwijs over sociale, maatschappelijke en politieke onderwerpen waarin we afhankelijk zijn van elkaar om tot een goede uitkomst te komen. Daarnaast draait het om de manier waarop we – direct of indirect (via instituties) – tot besluiten en vreedzame oplossingen komen. Als laatste is het toerusten van leerlingen met kennis, vaardigheden en houdingen ten aanzien van de genoemde onderwerpen een must (40). Ten Dam e.a. (2010, 316) benoemden die vaardigheden en houdingen ten aanzien van die genoemde onderwerpen eerder al en spraken van vier kerncompetenties van burgerschap die concreter hanteerbaar zijn: democratisch (1) en maatschappelijk verantwoord (2) handelen, alsmede omgang met verschillen (3) en conflicten (4). Eidhof noemt ook een drietal voorwaarden om dit onderwijs tot bloei te laten komen: het onderwijs moet geloofwaardig zijn, niet prescriptief zijn en intellectuele deugden als onderbouwde argumentatie, helderheid en respect dienen te worden gecultiveerd (2018, 65). Wanneer we deze onderliggende concepten concreter maken, zien we dat drie typen waarden vaak hun uitwerking krijgen in het burgerschapsonderwijs: 1. aanpassing en discipline 2. autonomie en kritisch denken en 3. sociaal bewustzijn (Leenders et al., 2008, 158). Die tweede waarde is bij een ideologiekritische lezing vanzelfsprekend, waarbij deze ten dienste staat van de waarde van het sociale bewustzijn. Samenhang aanbrengen in de verschillende waarden, competenties en criteria kan gebeuren door bijvoorbeeld concepten als vrijheid of rechtvaardigheid centraal te stellen of fundamentele thema's als duurzaamheid te combineren met een actueel thema als globalisering (Eidhof, 2019, 86).

Eidhof en zijn co-auteurs besteden niet alleen aandacht aan de beleidsmatige, richtinggevende aspecten van het burgerschapsonderwijs (op macro- en mesoniveau)¹, maar presenteren ook handvatten voor het microniveau van het klaslokaal. Zo gaan zij in op de rol van de docent, die moet zorgen voor een veilig en open klassenklimaat en een inhoudelijk kader, waarbij democratische waarden en kritisch denken worden gestimuleerd (2019, 140). De onderzoekers pleiten voor multiperspectiviteit en dialogische werkvormen (160), waarbij vignettes, simulaties en rollenspellen worden gepresenteerd als werkbare meetinstrumenten (172). Ook het vak Nederlands krijgt aandacht: kritische leesvaardigheid en kennis van argumentatie, drogredenen en retoriek (106) zijn onderdelen van het vak die passen bij de burgerschapscompetenties en ook aan de kerndoelen (103) te koppelen zijn. Niet voor niets laat Eidhof ook in zijn proefschrift (2018, 69) zien dat taalontwikkeling en burgerschapsonderwijs hand in hand gaan, ook al richtte dat onderzoek zich op leerlingen in het basisonderwijs (Eidhof et al., 2017).

¹ SLO onderscheidt drie leerplanniveaus bij curriculumontwikkeling, zie SLO (2021).

Om taal- en burgerschapsonderwijs te kunnen combineren zijn uit bovenstaande literatuurbespreking vooral de volgende principes van belang: de sociale, politieke en maatschappelijke thematiek moet niet-prescriptief, multiperspectivistisch en dialogisch worden aangeboden om zowel het argumentatieve kritische denken als een autonoom sociaal bewustzijn aan te moedigen.

1.3 Literatuurdidactiek

Eerder werd al genoemd dat ook het literatuuronderwijs te kampen heeft met een gebrekkige legitimering. Mantingh, Witte & Van Herten (2017) spreken in dat verband over ‘doodtij’: een situatie waarbij het literaire onderwijs zonder al te veel hoogtepunten voortmoddert en in toenemende mate een marginale en vervlakte rol speelt. Volgens het drietal ontbreekt de samenhang tussen de onderdelen, alsmede een breed gedragen structuur: een breed palet aan visies onder docenten zorgt voor een ratjetoe aan perspectieven op het *wat* en *hoe* van literatuuronderwijs. De antwoorden op die twee vragen zorgen voor een wat nauwe legitimatie van het literaire onderdeel van het schoolvak, omdat het *waartoe* en *waarom* ontbreken. Zo ligt er geen pedagogische component ten grondslag aan de beperkt geformuleerde eindtermen en ook de functie(s) van literatuur wordt niet benoemd, terwijl leerlingen juist behoefte hebben aan docenten die de zin van literatuuronderwijs inzichtelijk weten te maken, zo blijkt uit onderzoek van Witte & Janssen (2016, 167).

1.3.1 Pedagogische opdracht

Steenbakkers en De Glopper (2020) schenken – net als Witte (2018, 362) – wel aandacht aan de pedagogische component van het literatuuronderwijs. Zij citeren Biesta (2018) en het belang van persoonsvorming en de pedagogische opdracht van de docent om ‘het verlangen op te roepen om op een volwassen manier in de wereld te staan’. De docent speelt daarbij een belangrijke rol, aangezien hij verantwoordelijk is voor lesstof die nieuwe perspectieven biedt, zoals ook Witte (2018, 375) – refererend aan de sociaal-constructivistische theorie van Vygotsky (de ‘zone van de naaste ontwikkeling’) – laat zien. Deze lesstof wordt idealiter aangeboden via dialogische situaties, waarbij de leerling zelf de kans heeft om die situaties wel of niet aan te grijpen om het pad naar volwassenheid in te slaan. Hernot en Moeyes richten zich – aansluitend op de pedagogische opdracht – op de legitimering van de functie van het literatuuronderwijs en doen dat vanuit het perspectief van de burgerschapsopdracht. Immers, een onderdeel van de hierboven genoemde weg naar volwassenheid is de ontwikkeling tot burger, tot (actieve) deelnemer aan de samenleving. Volgens Hernot (2019) is literatuur het ideale instrument om het concept burgerschap - bestaande uit een combinatie van *kennis*, *gedrag* en *vaardigheden* - en de bijbehorende competenties te ontwikkelen. Hernot noemt het kritisch denken als een fundamenteel aspect van die ontwikkeling: het vermogen om op de wereld te

kunnen reflecteren, het leggen van relaties en verbindingen en het argumenteren op basis van feiten. Fictie zou daar geschikt voor kunnen zijn, omdat het afstand creëert tussen het persoonlijke perspectief van de lezer en het beschreven onderwerp. Daarnaast is de in literatuur aangeboden realiteit vaak complex en meerduidelijk genoeg om dat kritische denken aan te moedigen. Moeyes (2020) noemt de literatuurles een ideale oefenplaats om de diversiteit en de complexiteit van de moderne samenleving te laten ontdekken en ervaren. Hij noemt niet alleen kritisch denken als onderliggend doel van literatuuronderwijs, maar stelt ook dat het leerlingen bewust maakt van de wereld waarin zij leven en hun eigen functioneren daarin. Ook Van Dijk & Willemsen (in voorbereiding) vinden het literatuuronderwijs een bij uitstek geschikte plek om burgerschapsvorming te integreren, want – zo stellen zij – lezen kan verrijkend en reflecterend zijn en draagt daardoor bij aan de geestelijke, emotionele en maatschappelijke ontwikkeling van lezers. Aansluitend op Moeyes stellen ze dat verhalen inzicht bieden in de aard van (politiek geladen) representaties van de werkelijkheid en de waarheid: de meerduidelijkheid en perspectiefwisselingen die daarbij zijn vereist, hebben ook maatschappelijk effect. Het besef dat het perspectief van een personage gekleurd is door de auteur of dat het perspectief van een personage gedurende het verhaal kan veranderen, kan immers ook het blikveld van de leerling op de wereld om zich heen verruimen en verhelderen.

1.3.2 Maatschappelijke onderzoeksblik

Een ander onderliggend probleem van het literatuuronderwijs op de middelbare school is nog onbenoemd gebleven en wordt ook door Mantingh, Witte & Van Herten geadresseerd: ze spreken over een verzwakte band tussen enerzijds het schoolvak Nederlands en anderzijds de neerlandistiek en de literatuurwetenschap. Dat wordt inmiddels ook aan die kant van het spectrum onderkend. Van Dijk & Willemsen (in voorbereiding) beschrijven dat de contemporaine blik op literatuuronderzoek – waarbij het idee dat literatuur ook een maatschappelijk effect kan hebben een belangrijke rol speelt – nog maar mondjesmaat is doorgedrongen in het middelbaar onderwijs, terwijl juist dat een manier is om ook het grote publiek te overtuigen van het belang van dit onderzoek. Het publieke idee van wat de literatuurwetenschap behelst – louter gericht op esthetische en canonieke lezingen – sluit onvoldoende aan bij de daadwerkelijke ontwikkelingen in het vakgebied. Van Dijk & Willemsen zien het middelbaar onderwijs als een belangrijk middel om in de samenleving een politiek en kritischer besef te bewerkstelligen van wat literatuur te zeggen heeft om zo de legitimiteit van zowel het schoolvak als de neerlandistiek te kunnen waarborgen.

Van Dijk & Willemsen doen een voorstel om literatuuronderwijs, letterkundig onderzoek en burgerschap met elkaar te verbinden in een multidisciplinair didactisch analysemodel van literaire teksten. Daarbij gaan de onderzoekers uit van drie niveaus waarop burgerschap en literatuur elkaar

treffen: het eerste niveau benadert de tekst vanuit een ‘thematisch’ perspectief. Dit sluit aan bij de benadering die Bax & Mantingh (2018) voorstaan, waarbij middels een pendelbeweging tussen historiseren en actualiseren diachrone frames (thema’s) leidend zijn. Voortbordurend op het werk van Thomas Vaessens, die in *Geschiedenis van de moderne Nederlandse literatuur* via klassieke stromingsbegrippen als het realisme en het modernisme de complexe literair-historische werkelijkheid inzichtelijk probeert te maken, kiezen zij ervoor om – aansluitend op Vaessens’ ‘grote verhalen’ – ‘moderne grote verhalen’ als secularisering en individualisering en literatuurwetenschappelijke perspectieven als gender en postkolonialisme als uitgangspunt te nemen. Een eerste aanzet voor de uitwerking van hun benadering van literatuurhistorisch redeneren werd gegeven door de publicatie van een schets aan de hand van het werk van Remco Campert (Bax & Mantingh, 2019), waarna in 2021 een thematische lessenserie omtrent het gedicht ‘De achttien dooden’ van Jan Campert verscheen op literatuurgeschiedenis.org².

Het tweede niveau richt zich op het ‘communicatieve’ effect van de literaire tekst, waarbij de affectieve en cognitieve betrokkenheid van de lezer bij de tekst wordt gestimuleerd. Van Dijk & Willemsen koppelen die betrokkenheid aan de laatste bouwsteen van het leergebied Burgerschap – ‘Denk – en handelwijzen’ – waarin de leerling leert om kritisch te denken, empathie ontwikkelt en ethisch leert redeneren (Curriculum.nu, 2019).

Het derde en laatste niveau van hun benaderingswijze hangt daarmee samen en wordt ‘ethisch’ genoemd. Daarbij wordt het lezen zelf een oefening in burgerschap, omdat de identificatie van de lezer met het verhaal en de personages vraagt om een verhouding tot ‘de ander’ en dat is een verbindingsvoorwaarde voor het samenleven *an sich*.

Als laatste spreken Van Dijk & Willemsen ook nog over een meta-niveau, dat ontspruit vanuit de gedachte dat niet alleen het lezen, maar ook het *kunnen* lezen – de geletterdheid zelf – een positieve bijdrage levert aan het democratisch functioneren van de samenleving en daarmee aan burgerschap. Het diepere tekstbegrip – het evalueren en reflecteren op een tekst – dat daarmee samenhangt, is juist datgene waaraan het ontbreekt bij Nederlandse scholieren, zoals de uitkomsten van het veelgeciteerde internationale PISA-rapport laten zien (Gubbels, et al., 2019). Om het *deep reading* te bevorderen, maken Van Dijk & Willemsen tegen de achtergrond van de genoemde niveaus gebruik van een didactische leesmethode die *inquisitive reading* of ‘onderzoekend lezen’ wordt genoemd. Dit model bestaat uit zeven stappen die door de docent naar eigen believen kunnen worden doorlopen, zodat er differentiatie naar niveau, verhaal of leeftijd kan plaatsvinden.

De term ‘onderzoekend lezen’ is overigens niet nieuw: ook de makers van LitLab hebben onder die noemer een stapsgewijze onlinemethode ontwikkeld om literatuur analytisch en beschouwend te

² Dit materiaal is gepubliceerd op de website van literatuurgeschiedenis.org (KB/Taalunie, 2021).

lezen (Van der Deijl, Dietz & Stronks, 2018). Zij doen dat vanuit de gedachte dat literatuur naast persoonlijke vorming ook kansen biedt om middels analytische denkkaders de beschreven wereld multiperspectivistisch te bekijken. De leerlingen zetten door individuoverstijgende thema's de stap van verkennend naar onderzoekend lezen. De vorm die de LitLab-ontwikkelaars kiezen is de leesclub (Van der Deijl, Dietz & Stronks, 2019), mede doordat onderzoeken waarnaar de auteurs verwijzen – van Chambers (1993) en Janssen (2009) – de positieve effecten van leessocialisatie en dialogisch lezen in dit domein beschrijven. Ook De Wit (2006, 2017) en Van Herten (2015) beschrijven positieve effecten op bijvoorbeeld discussievaardigheden, persoonlijke ontwikkeling en literaire smaak. Om ook de analytische onderzoeksvaardigheden te kunnen aanspreken, is er volgens de LitLab-ontwikkelaars sturing van buitenaf nodig. Ze definiëren 'onderzoekend lezen' als 'de vaardigheid om vragen over de tekst te kunnen stellen in relatie tot de historische, literaire, filosofische en maatschappelijke context'. Dat *vragen stellen aan een tekst* speelt in het werk van Janssen & Braaksma (2007) een belangrijke rol. Zij concludeerden dat vragen stellen tijdens het lezen zonder sturing het meeste effect heeft op de verhaalwaardering (12) en introduceerden het didactische concept van de 'hamvraag': vragen waar je wat langer over kunt nadenken en/of die uitnodigen tot een discussie (13). De onderzoekers deden samen met Couzijn (2003) onderzoek naar leesprocessen van leerlingen in het domein van het korte verhaal en baseerden zich daarbij op het werk van Vipond & Hunt, die onderscheid maken tussen verhaal- en themagerichte lezers. De eerste groep leest doorgaans in kleinere eenheden en oordeelt sneller, terwijl de tweede groep dat oordeel uitstelt en meer oog heeft voor de narratieve elementen en het geheel. Het dialogische leesproces van die laatste groep leidt tot meer vragen, diepgaandere interpretaties en meer waardering voor complexiteit, meerduidigheid en openheid (Mantingh, Witte & Van Herten, 130-131).

Op basis van literatuuronderzoek kan worden geconcludeerd dat een ideologiekritische lezing van teksten een (vraag)gesprek tussen docent en leerling, een onderzoekende didactiek en meerduidigheid in en een actuele maatschappelijke inbedding van de tekst vereist. De drie – eigenlijk vier – niveaus van Van Dijk & Willemsen zijn bij een ideologiekritische lezing allemaal van belang. Het eerste thematische niveau is ook belangrijk in het werk van Bax & Mantingh, waarbij het neoliberalisme een van de 'grote moderne verhalen' zou kunnen zijn. Het tweede 'communicatieve' niveau sluit aan bij het kritische denken en ethisch redeneren die samenhangen met burgerschapsvorming, waarna op het derde en vierde niveau aangesloten wordt bij LitLabs voorwaarde om deep reading en onderzoekend lezen te bevorderen.

1.3.3 Context en multimedialiteit

De didactische bevindingen uit de vorige paragrafen raken niet alleen aan het literatuuronderwijs in het algemeen, maar ook aan een specifiek aspect daarvan: de literatuurgeschiedenis. De curriculaire ingesleten oppositie tussen historische en moderne letterkunde, met 1880 als scharnierpunt, wordt door zowel Vaessens als Bax & Mantingh (2018, 259) bevestigd. Zij stellen dat de 20^e eeuw ook als ‘geschiedenis’ kan worden gezien door de huidige generatie leerlingen, omdat er ten opzichte van de werken uit die tijd ook sprake is van een historische afstand. De laatstgenoemde onderzoekers benoemen grofweg twee stromingen binnen het onderwijs die zich op een bepaalde manier tot die afstand – die ook ontstaat door het ‘literaire’ lezen en de poëtische functie – verhouden: de cultuurgerichte benadering ziet die afstand als een gegeven en de leerlinggerichte benadering ontkent deze (264). De oplossing daarvoor ligt in het samen lezen en het contextualiseren door middel van het eerdergenoemde actualiseren én historiseren (265). Dit literatuurhistorisch redeneren beoogt ook op intermediale wijze leerlingen analytisch en interpreterend kennis te laten maken met letterkundige vaardigheden (267) en maakt daarin een uitgesprokener keuze dan de eerdergenoemde vergelijkbare onderzoekende leesmethodes van LitLab en *inquisitive reading*.

Ook Bolscher, Dirksen, Houkes & Van der Kist (2004, 187) pleiten in hun literatuurdidactisch handboek voor zo’n multimediale historiserende benadering, waarbij de tekst zowel vanuit zijn tijd wordt bekeken – gekoppeld aan referentiële kunstvormen – als vanuit de geactualiseerde inhoud. Daarnaast benoemen zij ook het belang van het samen lezen en bespreken van historisch-literaire teksten (167), waarbij een samenhangende bespreking zorgt voor inzicht in het thema, omdat het contrasterende elementen zichtbaar maakt (185). Daarvoor zijn niet alleen vakspecifieke vaardigheden nodig, maar ook algemene vaardigheden als oordeelsvorming en metacognitieve vaardigheden worden daarbij aangesproken (Bax & Mantingh, 272).

Uit deze bespreking vormt de multimediale verwerkingscomponent een waardevolle toevoeging die van belang is voor het te ontwikkelen materiaal, maar ook het (kritische) oordeelsvermogen komt weer bovendien als essentieel onderdeel.

1.3.4 Vaardighedenintegratie en meervoudige perspectiviteit

Het idee dat meerdere vaardigheden moeten worden aangesproken bij het lezen van literaire teksten lijkt een vanzelfsprekendheid, maar niet lang geleden werd het letterkundig onderwijs losgekoppeld van het vak Nederlands en als een apart taaloverstijgend vak werd aangeboden. Dit geïntegreerde literatuuronderwijs (GLO) raakte in de jaren ’90 op veel scholen ingeburgerd (Coenen & Witte, 1998, 516) en kon gezien worden als een emancipatoire stap voor het literatuuronderwijs *an sich*.

Tegelijkertijd bracht dit singulaire aanbod van literatuur een aantal gevaren met zich mee: de integratie met lezen en schrijven kon worden vergeten en de hoeveelheid gelezen Nederlandstalig literair werk kwam onder druk te staan door de vermenging met literatuur uit bijvoorbeeld de moderne vreemde talen (mvt). Hoewel het GLO na de herziene tweede fase in 2007 haar beste tijd gehad lijkt te hebben (Kwakernaak, Leona & Ravesloot, 2018, 4), heeft de afkalving doorgezet en heeft het literatuuronderwijs op veel scholen de status van een ondergeschoven kindje. Schrijf- en leesvaardigheid slokken een significant deel van de aan het vak voorbehouden lestijd op, terwijl deze vaardigheden goed zijn te combineren met het letterkundig domein. Het Meesterschapsteam Nederlands bepleit de integratie van taalvaardigheden, brede vaardigheden en kennis al een aantal jaren en muntte in dat verband de term *bewuste geletterdheid*. De visie van deze wetenschappers rust op vier perspectieven van waaruit er gekeken wordt naar taal, literatuur en communicatie: het systeemperspectief, het individuele perspectief, het sociaal-culturele perspectief en het historische perspectief (Bax et al., 2021, 6). Ook in het mvt-literatuuronderwijs krijgt de meervoudige benadering van literatuur steeds meer voet aan de grond. Bloemert, De Goede en Goedhart (2017, 13) pleiten voor zo'n meervoudige benadering, waarbij met name de contextgerichte benadering – met aandacht voor biografische informatie, literaire geschiedenis en historische, culturele en sociale context – aansluit bij de ideologiekritische lezing in dit onderzoek.

Niet alleen de contextgerichte benadering van Bloemert et al., maar ook het individuele en sociaal-culturele perspectief vanuit de bewuste geletterdheid zijn waardevolle aanvullingen op het palet aan ontwerpprincipes, net als de integratie van de vaardigheden.

1.4 Literatuurwetenschap

Om de ideologiekritische lezing ook in een literatuurwetenschappelijk kader in te bedden dienen we ook de stand van dit onderzoeksgebied in kaart te brengen. Demeyer & Vitse (2014) stellen dat in de wetenschappelijke literatuurstudie het anti-conformistische negatiemodel steeds meer is ingeruild voor een assimilatiemodel, waarbij de legitimering wordt gezocht in de aanpassing aan een als gegeven beschouwde werkelijkheid (512). De onderzoekers noemen die werkelijkheid – ontleend aan de politieke filosofen Laclau en Mouffe – een 'hegemonie'. Dat is een situatie waarin een bepaalde sociale kracht de pretentie heeft om het geheel van een maatschappij te representeren en zo de - door machtsrelaties gestuurde – orde te bepalen. Die aanpassing aan de hegemonie is problematisch, juist omdat het prestige van literatuur ligt in het maatschappelijke belang, dat bijvoorbeeld tot uiting komt in haar verkenning van afwijkende wereldvisies (513). Demeyer & Vitse halen Vaessens aan, die de ontwaarding van literatuur tegen wil gaan door het accent te leggen op geëngageerde literatuurstudie, maar Vaessens heeft onvoldoende oog voor de onderliggende hegemonie, aldus Demeyer & Vitse

(515). Daarom stellen de onderzoekers een agonistische literatuurstudie voor, waarbij – naar ideeën van Mouffe – het inherent conflictueuze van elke maatschappelijke orde wordt benadrukt. Mouffe gaat er namelijk vanuit dat het onmogelijk is om verschillende visies en belangen met elkaar te verenigen in een overkoepelende synthese (528). Deze agonistische studie is vaak ideologiekritisch van aard, omdat elk literair verschijnsel een ideologisch verschijnsel is, een interventie in de hegemonische orde (534). De uitspraken over die literaire verschijnselen bestaan per definitie uit contextgebonden interpretaties (533).

leven & Op de Beek (2019) nemen de agonistische benadering als uitgangspunt van hun verkenning naar de stand van de literatuurstudie in de neerlandistiek en zetten haar tegenover de assimilationistische benadering. Ze doen dat vanuit de vraag of die hegemonische relaties het brandpunt van een literaire analyse zouden moeten zijn (77). De onderzoekers waarderen de expliciete inbedding van literaire verschijnselen in een contingente politieke structuur, maar stellen dat Demeyer & Vitse voorbijgaan aan de politieke inefficiëntie van literatuur en de mogelijk daarmee samenhangende historische specificiteit – de kenmerken – van onze eigen tijd. leven en Op de Beek stellen een specifiek sociaal-historische en sociaal-politieke analyse voor, waarbij hun belangrijkste punt is dat onze tijd wordt gekenmerkt door wat de onderzoekers ‘erosie van het politieke’ noemen, waarmee wordt bedoeld dat collectieve politieke actie – gekenmerkt door de onderhandeling binnen een gemeenschap over de te voeren praktijken – wordt aangetast door concrete historische politieke acties – zoals een economische maatregel (bijvoorbeeld het marktdenken) – die superieur worden geacht (81). Desondanks is er politieke consensus, omdat grotere allesomvattende processen allesbepalend zijn: de onveranderlijke economische realiteit en de onvermijdelijke ecologische catastrofe leiden tot individuele machteloosheid (82).

Om dat te begrijpen is het belangrijk om literatuur te bestuderen in relatie tot economie, politiek en cultuur en dus onze eigen tijd sociaal-historisch te analyseren (83). Daarbij gaan ze uit van Giddens sociologische concept van laatmoderniteit, waarbij reflexiviteit³ en flexibiliteit een belangrijke rol spelen. Deze laatmoderniteit kenmerkt zich door processen als ecologische catastrofe, mondiaal financieel kapitalisme en toenemende mondiale ongelijkheid, toenemende migratie en heropleving van nationalisme, waarbij die laatste twee veroorzaakt worden door de eerste twee. De dynamische complexiteit van de sociale veranderingen die daarmee gepaard gaan worden zowel geïntensiveerd door technologie als geïnternaliseerd door het individu (85). Dat leidt tot de eerdergenoemde paradox waarbij individuen zich volledig bewust zijn van dat wat buiten hen zelf ligt, maar ook de urgentie voelen om een bijdrage te leveren aan de oplossing van dat soort problemen. De introverte,

³ Zie voor meer uitleg over dit begrip het artikel van Van der Veen (2000).

terugtrekkende beweging die daarop volgt, draagt weer bij aan de erosie van het politieke en houdt daarmee hegemonieën in stand.

leven & Op de Beek stellen dat een studie van Nederlandse literatuur ons daadwerkelijk kan helpen om affectieve, emotionele en denkbeeldige patronen en routines te traceren die de laatmoderniteit kenmerken (90). Ze suggereren daarom om naast een meer politieke en sociaal-historische studie ook naar buiten te reiken en ook andere vakgebieden te betrekken bij de literatuurstudie (91). Dat laatste deden Demeyer & Vitse al door politiek filosofen te betrekken bij hun werk en hetzelfde doen ze in hun studie naar de affectieve dominant – een structuur die orde en hiërarchie aanbrengt in een diversiteit van technieken en motieven in een literaire tekst – (Demeyer & Vitse, 2018, 233), waarbij ze beargumenteren dat die dominant in de contemporaine literatuur na het postmodernisme is verschoven van epistemologisch en ontologisch naar affectief, waarbinnen de realiteit niet in de eerste plaats geproblematiseerd of gerelativeerd wordt, maar gevoeld en ervaren wordt.⁴ Ze focussen zich daarbij op de maatschappelijke en ideologische contextualisering van die affectieve dominant (225), waarbij ze o.a. Greenwald Smith citeren, die een neoliberaal model van subjectivering (waarin emoties worden onderworpen aan de economische logica van marktwerking) voorstaat (227). Zo koppelen ze de agonistische benadering aan de hegemonie van het neoliberalisme en sluit het onderzoek naar de affectieve dominant aan bij de wens van leven & Op de Beek om de sociaal-historische kenmerken van onze eigen tijd het startpunt te laten zijn van literaire analyse.

De agonistische literatuurkritiek lijkt zodoende erg geschikt voor een ideologiekritische lezing van teksten: de hegemonische orde van deze tijd – gerepresenteerd door de neoliberale theorie – zal door hermeneutisch lezen zichtbaar kunnen worden en daarmee de waarde van literatuur kunnen legitimeren en burgerschapscompetenties kunnen bevorderen. Ik heb ervoor gekozen om andere moderne ideologiekritische benaderingen als postkolonialisme en genderkritiek buiten beschouwing te laten in bovenstaande analyse, omdat ze – naar analogie van het intersectionaliteitsprincipe – in mijn ogen onlosmakelijk onderdeel zijn van de agonistische benadering: ook bij deze benaderingen gaat het immers om hegemonieuze structuren waarvan de conflictueuze aard moet worden aangetoond en de ongelijkheid die in een machtsstructuur ontstaat, geschiedt zelden louter op basis van één enkele factor. Daarbij zijn deze benaderingen – in tegenstelling tot de agonistische – al onderdeel van bestaand lesmateriaal (bijvoorbeeld in verschillende Litlab-proeven).

⁴ Draaisma (2021) heeft enkele suggesties gedaan om het concept *affect* toe te passen in het literatuuronderwijs.

1.5 Ontwerpprincipes

Uit bovenstaande verkenning van het burgerschapsonderwijs, de literatuurdidactiek en de literatuurwetenschap volgt het resumé van de belangrijkste inzichten die van belang zijn voor de ontwerpprincipes van een ideologiekritische behandeling van teksten. Gezien het feit dat de context van het te ontwikkelen lesmateriaal plaatsvindt binnen het tijdperk van het neoliberalisme – waarbij het marktmechanisme wordt gezien als een natuurlijke wetmatigheid die het algemene belang dient (Cromer, 2015, 5) – is het van belang dat de gekozen teksten ons iets vertellen over *de ideologische kenmerken* van deze tijd. Dat betekent overigens niet dat teksten uit een tijd waarin het neoliberalisme nog niet de hegemonische orde bepaalde per definitie ongeschikt zijn: ook daarin kunnen neoliberale ideeën resoneren. Het is vooral van belang dat de lezer of criticus – in dit geval de scholier – zich bewust is van de context waarbinnen de lezing plaatsvindt. Daaruit volgt dat een tekst en de te ontwikkelen didactiek *contextgericht* gelezen en aangeboden wordt, waarbij een *multidisciplinaire blik* onontkoombaar is. Als we dit laatste koppelen aan het vierde ontwerpprincipe – dat de lezing *thematisch* van aard moet zijn – liggen bijvoorbeeld filosofische, sociologische of economische concepten voor de hand. De bijbehorende didactiek dient *dialogisch* te zijn, waarbij het lezen van de tekst ook een sociale aangelegenheid wordt. De docent speelt daarbij een belangrijke rol, niet in de laatste plaats bij de twee volgende ontwerpprincipes: als zesde dient de docent middels die dialoog het kritisch denken aan te moedigen en zodoende ook te zorgen voor *perspectivistische lenigheid*, zowel in het aanbod als de receptie van de tekst. Daarnaast zal de didactiek *vaardighedenintegratie* moeten bevorderen, om zodoende ook de legitimiteit van het literatuuronderwijs binnen het schoolvak te kunnen waarborgen. Het laatste ontwerpprincipe hangt samen met veel hiervoor genoemde principes en sluit aan bij een kernachtig element van de wereld waarin de leerlingen opgroeien: in dit multimediale tijdperk is het logisch om de didactiek *intermediaal* aan te bieden.

Het overzicht van de te hanteren ontwerpprincipes voor het te ontwikkelen materiaal ziet er daarmee als volgt uit:

1. een impliciete of expliciete representatie van de ideologische kenmerken van het huidige tijdsgewricht in de gekozen teksten;
2. een contextgerichte lezing van de tekst en (idem) didactiek;
3. een multidisciplinaire didactiek;
4. een thematische tekstkeuze en didactiek;
5. een dialogische lezing;
6. een multiperspectivistische didactiek;
7. een vaardighedenintegrerende didactiek;

8. een intermediale didactiek.

In het tweede hoofdstuk wordt het tekstkeuzeproces toegelicht en wordt een ideologiekritische *close reading* toegepast op de gekozen teksten.

2. Producten van onze tijd: ideologiekritische literaire werken

Gezien het eerste ontwerpprincipe is het van belang om de contemporaine heersende ideologieën te duiden. Een aantal eerdergenoemde concepten fungeren daarbij als centrale kapstokbegrippen: **laatmoderniteit** en **neoliberalisme**. Dat laatste wordt over het algemeen gezien als de heersende ideologie die de huidige politieke en economische orde bepaalt binnen de sociaal-historische context van de laatmoderniteit. Daarmee wordt de agonistische literatuurstudie van Demeyer & Vitse als vertrekpunt van de literaire analyse genomen, gekoppeld aan de noties van *Leven & Op de Beek* over de historische specificiteit van dit tijdsgewricht. De meer uitgebreide betekenisbeschrijving van beide kapstokconcepten vindt interagerend met de literaire voorbeelden hieronder plaats.

In de volgende paragrafen worden een aantal literaire werken geïnterpreteerd, waarbij de *close reading* zich in het bijzonder richt op de maatschappij- en ideologiekritische elementen in het verhaal. Het doel van de interpretaties is om fragmenten uit het verhaal voor het voetlicht te brengen die zowel literair als ideologiekritisch interessant zijn, om zo niet alleen het schoolvak Nederlands te dienen, maar ook aan de burgerschapsopdracht tegemoet te komen. Daarom is het belangrijk om in de bespreking niet voorbij te gaan aan de maatschappelijke contexten waarin de auteur en de lezer zich bevinden. De te bespreken fragmenten worden dan ook gekoppeld aan citaten van de auteur, maar ook aan observaties en ideeën die in het literatuurwetenschappelijke en sociologische discours en de actualiteit van vandaag een rol spelen. Dat kan problematisch zijn als we niet vooronderstellen dat een interpretatie altijd subjectiviteit impliceert. Daarom is het goed om te onderkennen dat de interpretatie gestuurd zal worden door een concept uit de verteltheorie dat de *implied author* wordt genoemd. Deze bevindt zich tussen de verteller en de schrijver in en valt ongeveer samen met het geheel van betekenissen en normen, het wereldbeeld, de ideologie die uit de tekst valt af te leiden (Van Boven & Dorleijn, 2013). Deze 'visie of intentie' van de auteur is in hoge mate afhankelijk van de interpretatie van de lezer. Van Boven & Dorleijn noemen het 'in feite een volledige lezersconstructie'. De interpretaties zullen dienstdoen als onderbouwing van het te ontwikkelen lesmateriaal.

Om geschikte literaire werken te vinden is er een oproep gedaan op de website van *Neerlandistiek* (zie bijlage 1). Uit de ruim vijftig suggesties (bestaande uit auteursnamen, titels en secundaire literatuur, zie bijlage 5) is uiteindelijk een corpus van drie titels samengesteld, vanuit de volgende overwegingen: allereerst zijn de gekozen werken alle drie recent verschenen en zijn daarmee – naar Demeyer & Vitse – een door de huidige heersende ideologie beïnvloed verschijnsel. Een literair-historische suggestie als *Max Havelaar* ligt daarom minder voor de hand. Daarnaast behoren de titels tot verschillende genres: *De rat van Amsterdam* (2020) van Pieter Waterdrinker is in romanvorm geschreven, terwijl *Shop Girl* (2017) van Dominique de Groen tot de poëziebundels behoort. 'Een koffiebar met een Duitse naam' is een kortverhaal uit Hanna Bervoets bundel *Een modern verlangen* (2021). De keuze voor een drietal

genres heeft een tweeledig doel: enerzijds toont het de leerling dat elke literaire bron – ongeacht het genre – impliciet of expliciet ideologisch van aard is, terwijl de keuze aan de andere kant tegemoetkomt aan eindterm 8 in domein E2 van het eindexamenprogramma van het vak Nederlands, waarbij de leerling literaire tekstsoorten moet kunnen herkennen en onderscheiden (Bonset et al., 2012). Ook zijn de gekozen werken inhoudelijk met elkaar te verbinden rondom de centrale kapstokbegrippen (vrijheid en macht) uit het lesmateriaal. Als laatste is er ingezet op variatie binnen het groepje auteurs door te kijken naar leeftijd, sekse en land van herkomst. Deze titels zullen de centrale teksten van het ontwikkelde lesmateriaal zijn en waar nodig worden aangevuld met satellietteksten. De hieronder uitgelichte fragmenten zijn gekozen om bepaalde thematieken te demonstreren; in het lesmateriaal komen ook andere en meer uitgebreide fragmenten aan de orde.

2.1 Filantropische fopperij in *De rat van Amsterdam*

Het *NRC* betitelde de meest recente roman van de in Rusland woonachtige Pieter Waterdrinker als ‘een ferm knietje in het kruis van de welgestelden van Nederland’ (De Veen, 2020) en dat is een understatement. In *De rat van Amsterdam* vermengt de auteur systeemkritiek met cultuurkritiek en worden de schaduwkanten van het neoliberale gedachtegoed feilloos blootgelegd. Aan de hand van drie hoofdthema’s tracht ik Waterdrinkers ideologiekritiek weer te geven. Allereerst laat hij zien dat de binaire oppositie tussen communisme en kapitalisme een valse is als het gaat om de hypocrisie van de macht. Daarnaast toont hij de frappante gevolgen van de neoliberale afbreuk van de verzorgingsstaat. Tot slot werpt hij de moeilijkheden van het concept migratie voor de voeten van de lezer.

Het Letse Sovjetgezin Katz belandt – op (mislukte) doorreis naar Tel Aviv – in 1990 in de stad Amsterdam. Migrerend vanuit de afbrokkelende communistische Sovjetstaat voelt Nederland, voor met name vader Katz, als een hernieuwde heilstaat. Het gezin doet zich tegoed aan pizza en Coca Cola en ontdekt voor het eerst ‘westerse’ vruchten als banaan en ananas. Amsterdam als ‘perpetuum mobile van overvloed’ (Waterdrinker, 2020, 28) voelt als een onvervalst utopia. Toch laat de auteur al vroeg in de roman twijfel bestaan over dit axioma, wanneer een Armeense migrant met vader Katz in de hoerenbuurt verzeild raakt en zich afvraagt ‘of deze zwijnenstal hier dan die zogeheten kapitalistische vrijheid is?’ (39). De auteur werpt in het boek – zowel impliciet als expliciet – vaker vragen op rondom het aloude contrast tussen kapitalisme en communisme, zoals ook literair recensent Eline Hadermann in *De Reactor* schrijft (2020). Bijvoorbeeld wanneer hoofdpersoon Ruben – inmiddels een gevierde creatieve marketingman voor de Nationale Armenioterij – op een heidag met de top van de organisatie zijn immorele collega’s het hierna volgende pionierslied laat zingen, geïnspireerd op de

tonen en melodieën van de liederen die hij leerde tijdens de communistische jeugdkampen in de voormalige USSR:

*En wij, strijders tegen onrecht en gebrek,
Zijn niet bang voor een gokje, ben je gek! (290)*

De woorden van de schrijver in een interview met het *Nederlands Dagblad* (Hoogendoorn, 2020) sluiten aan bij de gedachte dat in het boek de fictieve – maar verdacht veel op de Postcodeloterij gelijkende - Armenloterij gebruikt wordt om aan te tonen dat de na de Koude Oorlog geïncorporeerde goed-fouttegenstelling tussen kapitalisme en communisme bedrieglijk is. Hij stelt dat ‘alles draait om geld en succes’ en dat ‘leugenachtigheid, hypocrisie, hebzucht en egoïsme hier net zo welig tieren als in de Sovjet-Unie’. Daaruit concludeert hij dat ‘het systeem er niet zoveel toedoet, de mens is overal hetzelfde’. Katz debiteert niet voor niets dat ‘zelfs de rode adel in de Sovjet-Unie moeiteloos aansluiting had gevonden met de heersers in het Westen’ (277).

De minachting van Ruben voor het land dat hij laatdunkend ‘democratisch bloembollenkoninkrijk aan zee’ (349) noemt, zit diep. Als relatieve buitenstaander analyseert hij hoe de deugdzaamheid van het collectief, zowel in zijn geboortestreek als in zijn nieuwe habitat, verloren is gegaan en het doorgeslagen individualisme daarvoor in de plaats is gekomen. Op het gymnasium ‘waren we ieder een project, waarvan de platina fundamenteën op school werden gelegd’, ‘het was zaak voor onszelf op te komen, uit te blinken, te excelleren’ (298). Vader Katz leert hem dat ‘politiek de kunst is van het veiligstellen van de eigen belangen’(80). Ruben fulmineert verder als hij stelt dat ‘ons bloembollenkoninkrijk leeft van de duisternissen van de handel en de fiscaliteit, de kurk waar alles op drijft’(32). Dat past bij een recente analyse van Eelke Heemskerk, hoofddocent politicologie aan de Universiteit van Amsterdam, en onderzoeker van het bedrijfsleven en de internationale economie. Hij stelt dat Nederland een doorsluisland is voor belastingparadijzen (Van der Hoeven, 2021) en dat de grote accountantskantoren daarin een kwalijke rol spelen. Katz spreekt van ‘de vleesranonkels van de hypocrisie’.

Deze bedenkelijke gebruiken van ons kikkerlandje zorgen overigens niet voor een volk van evenredig profiterende winnaars. Hoewel de vermogensongelijkheid in Nederland door de aantrekkende woningmarkt iets kleiner lijkt te worden, is het vermogen volgens het CPB (2021) nog altijd ongelijk verdeeld. Dat dit leidt tot gevaarlijk scheve verhoudingen en dat deze kwestie in Nederland actueler is dan ooit, blijkt onder andere uit de ruime aandacht in de media voor populaire televisieprogramma’s als *Scheefgroei* (TVBV & BNN/VARA, 2021-2022) en *Sander en de kloof* (CCCP, 2022). Ook in de roman van Waterdrinker is er plaats voor, zoals in een passage over de ontluikende bewustwording van de

geprivilegieerde pubers op het Amsterdamse gymnasium waar Ruben tijdens zijn middelbareschooltijd vertoeft:

'In de derde klas ging alles ineens los, ontsnapten de stille muisjes uit hun holletjes van verlegenheid. Plots waren ze zich bewust geworden van niet alleen hun ontluikende seksualiteit, met de daarbij behorende even wrede als rigide stratificatie van mooi, knap en populair – en die van lelijkheid en onpopulair natuurlijk –, maar ook van hun uitverkorenheid, van hun sociale positie, die het gros voorheen als een vanzelfsprekendheid had aangenomen. Sommigen zagen die nu als een verdienste. Een paar jongens gingen van de ene op de andere dag een blazer met stropdas dragen, als hun vaders en opa's, wat in de klas overigens vooral hoon oogstte. Het vertaalde zich ook in het schamperen over leerlingen van de school voor lager middelbaar onderwijs, die zich bevond aan het begin van de straat met ons gymnasium, als een plaggenhut in een villawijk, wat soms leidde tot opstootjes. Maar doorgaans werd de onzichtbare grens tussen onze werelden geaccepteerd en waagde niemand zich daaroverheen.'
(118)

Juist in het kader van deze scheidslijn is de keuze voor de Nationale Armenloterij als centraal element in de roman goedgekozen. Ruben is het intellectuele brein achter de verloting, die – ironisch genoeg – mede is opgezet rondom een collectiviteitsketen van buurtgenoten en zo 'hele wijken tegen elkaar opzet'. Kritiek die 'vanaf de burelen met een hovaardige glimlach werd afgedaan' (299). Waterdrinker schetst de tragiek van de onderklasse die hoopt op een winnend lot in de loterij en zo de bovenklasse verder verrijkt. Van daaruit poneert de auteur harde kritiek op de afbreuk van de verzorgingsstaat in dit neoliberale tijdsgewricht. Het marktdenken beheerst ook steeds meer de sociale vangnetten van de westerse landen en dat is een vruchtbare bodem voor een charitatief project als een liefdadigheidsloterij. Deze 'verkondigers van de zuivere menslievendheid, empathie en onbaatzuchtigheid'(210) springen in het gat dat de terugtrekkende overheid achterlaat en worden zo gezien 'als kampioenen in het gevecht tegen de neoliberale ontsporing, terwijl ze zelf opperprofiteur waren van het systeem waarvan ze zeiden de uitwassen te bestrijden'(314). Deze passages sluiten grotendeels aan bij het sociologische concept van de reflexieve modernisering van Beck (Van der Veen, 2000, 65), waarbij de successen van de beginselen van de moderniteit haar eigen instituties – zoals de verzorgingsstaat – op een gegeven moment ondergraven. Giddens bouwt daar op door in zijn laatmoderniteitsbegrip, waarbij reflexief staat voor 'reflectie', waarin traditionele handelingspatronen worden ingeruild voor door kennis en reflectie gevoede patronen. Om dat te bewerkstelligen, dient er wel een sociale orde te zijn waar traditie aan kracht heeft ingeboet en sociaal verkeer de context overstijgt. In een geïndividualiseerde en geglobaliseerde samenleving zoals de huidige is daar sprake

van, en het product van die ontwikkeling is een toenemende onzekerheid over het handelen. Een massale toevlucht tot een loterij is dan een logische vervolgstap en verklaart ook een deel van het succes van de in Nederland bekende Postcodeloterij.

Een ander thema dat ontspruit uit de neoliberale laatmoderniteit – mede veroorzaakt door mondiale ongelijkheid – is toenemende migratie. Ook dat onderwerp krijgt ruim baan in *Waterdrinkers* kloeke werk. Allereerst worden de noden van het gezin Katz na hun trek van ‘oost naar west’ uitgebreid uit de doeken gedaan: moeder wordt verscheurd door heimwee, terwijl vader ondanks zijn universitaire achtergrond en bestaan als leraar niet verder komt dan tijdelijk, laaggeschoold en slechtbetaald werk. Rubens moeder vertrekt uiteindelijk gedisillusioneerd terug naar Riga, terwijl vader – hoewel een rasoptimist – ook niet écht weet te slagen voor hij sterft. Ruben wordt weliswaar succesvol, maar ook hij blijft zich ontheemd voelen in zijn nieuwe thuisland.

Ruben en zijn ouders zijn niet de enigen in Europa die worstelen met de mores van de moderne tijd. Dat blijkt aan het einde van de roman als Ruben wordt ingelijfd als propagandavoorman voor een Russische migratieorganisatie die Europeanen inlijft om een ‘christelijke muur’ te vormen tegen het machtige China. Het boek lijkt hier kritiek te leveren op de schijnbare mislukking van de multiculturele samenlevingen binnen de EU, waardoor veel Europese ‘verliezers’ (Hoogendoorn, 2020) – ondanks fikse kritiek van de mainstream media – in de roman hun toevlucht zoeken tot het populisme van het Siberisch Front. Dat de leider van de beweging Ludwig Amour qua uitstraling, charisma en ideeën parallellen met Thierry Baudet vertoont, lijkt een toespeling op de leider van Forum voor Democratie te zijn. Dat het nationalistische Russische project mislukt door onderling wantrouwen en onversneden racisme doet aan die gedachte niet af.

Zo levert *Waterdrinker* een roman af die veel vertelt over zijn tijd. De heersende structuren, hegemonieuze systemen en sociaal-politieke problemen van dit tijdsgewricht komen uitgebreid en expliciet aan bod. Die uitdrukkelijkheid maakt het boek uitermate geschikt om deze concepten in het lesmateriaal helder voor het voetlicht te brengen en zo bij te dragen aan de burgerschapsontwikkeling van de leerlingen. De vele allusies, intertekstuele verwijzingen (naar o.a. Kafka en Chateaubriand) en soms weelderige stijl maken *De rat van Amsterdam* ook literair gezien interessant. Dat geldt zeker ook voor een andere literaire stijlform waar *Waterdrinker* zich van bedient: de animalisering (beeldspraak waarbij een idee wordt weergegeven in de vorm van een dier of een dierlijke eigenschap). Het titelpersonage is ‘de rat’ van Amsterdam en die ratten zijn ‘de verderfelijkeste van alle’ (210). Ze profiteren ondergronds van ‘de zwakheden van de medemens te eigen bate’ (De Veen, 2020).

2.2 Onthechte ontheemding in *Shop Girl*

Ook in een artikel over de poëzie van de jonge Vlaamse dichter Dominique de Groen komen we een treffende animalisering tegen. Literatuurwetenschapper Claudia Zeller citeert de Nederlandse filosoof René ten Bos die het nieuwe geologische tijdperk van het antropoceen betitelt als ‘een tijdperk waarin de mensheid zich als een kleine, agressieve hermelijn vastbijt in de nek van een kolossale planeet’ (Zeller, 2021, 55). Hiermee verbeeldt Ten Bos de gewaarwording dat de mens een geologische kracht is geworden. Zeller laat aan de hand van Ten Bos’ terminologie verder zien dat vanuit ‘antropocenisches denken’ de vermeende hiërarchische relatie tussen mens en natuur in twijfel kan worden getrokken. Ze introduceert – weer ontleend aan Ten Bos – het begrip ‘zone’: ‘een plek die geen rust biedt en waar je je nooit thuis kunt voelen’ (57). Er is daar sprake van een ontheemding en onthechting die indruist tegen de ecokritiek waarin de verbondenheid met de aarde wordt bezongen (58). In de poëzie van De Groen wordt die onthechte ontheemding van de Britse filosoof Timothy Morton gethematiseerd (58) en dat lijkt aan te sluiten bij de individueel geïnternaliseerde onzekerheid van de laatmoderniteit waar ook de leden van het Siberisch Front uit *De Rat van Amsterdam* mee te kampen hebben.

De Groen introduceert in haar debuut *Shop Girl* dit soort zones woordelijk in zowel het openingsgedicht (‘Betaalzone’) als in de afsluiter (‘Free Trade Zone’) van de bundel. Zeller laat allereerst zien dat het neoliberale subject in De Groens poëzie – gesitueerd in een tijd- en plaatsgebonden economische situatie (Bax, 2022, 260) – verstrengeld is met de markt: ‘Je kan mij uit de betaalzone halen/maar je kan de betaalzone niet uit mij halen’ (‘Betaalzone’, De Groen, 2017, 7). Daarnaast toont ze dat vanuit het antropocenisches denken het onderscheid tussen het subject en de omgeving aan het vervagen is (Zeller, 2021, 62). In hetzelfde openingsgedicht debiteert het lyrisch subject: ‘en wanneer ik de ruimte verlaat zal ik niet stoppen / me tot deze objecten te kunnen verhouden / die ik inslikte / om mezelf te kunnen aanraken.’

De Groen – oud-werknemer van fast fashion kledinggigant Primark – laat hier niet alleen de ontheemding van de hedendaagse werknemer in de ‘zones’ waarin die zich bevindt zien, maar toont tegelijkertijd dat binnen die contreien ook een heterarchische (=gelijke) relatie tussen ‘soorten’ bestaat. De dichter speelt hier dus met de machtsrelaties in het marktgedreven tijdperk. In algemene zin is de overheersing van het kapitalistische systeem op de mens evident, en daarbij is de impliciete vraag van dat systeem aan de mens om te domineren over andere existenties. De Groen vraagt zich binnen die context óók af hoe die mens zich verhoudt tot die andere soorten of ‘objecten’. Dat zie je bijvoorbeeld terug in het gedicht ‘Zand’ waarin de zandkorrel een stem krijgt en ‘intiem is met alle andere entiteiten in de keten’ (‘Zand’, De Groen, 2017, 17). Het lyrisch ik is zich in dit gedicht bewust van zijn overheersende zijn en dicht aldus: ‘Nu trek ik me terug uit de ruimtes / die ik koloniseer’(17).

In het gedicht 'Colour Management' wordt zowel de onherbergzame 'zone' van Ten Bos als het geborgen antwoord van De Groen treffend weergegeven:

'COLOUR FORECASTING AGENCY: Het is 2016.

De consument snakt naar gemoedsrust

verlichting van stress.

Hij eist herbergzame kleuren

die zijn hang naar geruststelling en veiligheid vervullen.

De kleuren van dit jaar: een gradiënt van Kwartsroze en Sereen

Blauw.

De consument zal moeilijk kunnen weerstaan

aan de inherente balans

tussen de warme omhelzing van de roze kleurtoon

en de verkoeling van het rustgevend blauw

een combinatie die zowel connectie en welzijn reflecteert

als een kalmerend gevoel van harmonie.' ('Colour Management', De Groen, 2017, 21)

Objecten of entiteiten als zandkorrels en kleuren die doorgaans louter instrumenteel worden gebruikt door de heersende mens, worden hier op gelijke voet met diezelfde mens gepersonifieerd. Zijn we op die desolate plekken van de productieketen dan toch – of misschien juist daar – verbonden met de andere elementen uit de zone?

De wetten van het mondiale kapitalisme worden in *Shop Girl* ook belichaamd doordat de lingua franca van die ideologie – zoals Alfred Schaffer (2017) ook opmerkt in *De Groene Amsterdammer* – ruim baan krijgt in de bundel. Vier van de acht gedichten kennen een Engelse titel, terwijl ook symbolisch de kern van het kapitalistische denksysteem verhelderd wordt:

'De supply chain manager weet

dat je katoenplant

niet kan spellen zonder klant

en ook niet zonder \$\$\$.' ('Supply Chain Management', De Groen, 2017, 9)

En daarmee lijkt er toch een hegemonieuze macht in de heterarchische verhouding tussen subject en omgeving te verschijnen. In 'Free Trade Zone' kent 'De machinezone/ slechts één god', waarmee

vermoedelijk de uit de bijbel bekende ‘mammon’ bedoeld wordt. Het lyrisch ik kotst aan het einde van de bundel niet voor niets een halve pagina aan dollartekens uit (44). Om te ontsnappen aan die door financieel gemotiveerde targets geregeerde werkelijkheid dicht De Groen:

*'In gestolen tijd
niet-geklokte tijd
mijn vingers in mijn slip steken*

*en niet mezelf voelen
maar een magere, verkrampde hand*

*niet mijn stad voelen
maar een uitgestrekte landmassa
divers van geografie, vegetatie
en politieke systemen*

*met vele tijdzones
die ik ook met mijn lichaam wil bestrijken*

*hier zijn tijd en ruimte ziek
en niet van mij' ('ভূত', De Groen, 2017, 14)*

Het is niet moeilijk om hier – naar *Leven & Op de Beek* – eerdergenoemde affectieve en emotionele patronen en routines te traceren die de laatmoderniteit kenmerken. De onmacht van het subject wordt verbeeld door de introverte en terugtrekkende voelende beweging, terwijl de onderdrukte rebellie van de geest ook doorsluimert. Die subversieve gedachten blijven opdoemen in de dichtregels, waarbij het concrete en het ideële parallel aan elkaar worden gepresenteerd: ‘Elektriciteit loopt door mijn handen / na het vouwen van synthetische kledij / net zoals het kapitaal / door kunstmatige vezels stroomt / en hen erodeert / iedere aanraking / een lichte schok’(Ghosts in the Shell, De Groen, 2017, 35).

Waar *Waterdrinker* een ambitieuze poging doet om vele elementen van de heersende hegemonieën voor het voetlicht te brengen, kiest De Groen er met *Shop Girl* voor om in te zoomen op treffend

exempel van de uitwassen van het neoliberale systeem: het productieproces van de fast fashion. In *De Rat van Amsterdam* wordt er vooral óver de uit de onderklasse afkomstige dragers van dit soort productieprocessen gesproken, terwijl in *Shop Girl* deze groep ook een stem krijgt. Het lyrisch subject representeert – ook door de poëtische vorm – op een affectieve en emotionele manier de noden waar de hedendaagse mens mee te maken krijgt. De ontheemde gevoelens die deze verhouding kenmerken lijken enerzijds geen echte vuist te kunnen maken tegen het onderdrukkende systeem, maar vertonen anderzijds verenigende krachten.

2.3 Weifelend wonen in Bervoets ‘Een koffiebar met een Duitse naam’

In *Een modern verlangen*, een verhalenbundel van Hanna Bervoets, opent de schrijver met een verhaal over een zone waar zowel onthechting als ontheemding een voorname rol spelen, maar verenigende kracht uitblijft, met alle gevolgen van dien. Op de achterflap van de bundel stelt de uitgever dat de veertien verhalen draaien om menselijke relaties, waarbij de vraag rijst hoe we ons verhouden tot elkaar in een donkere, labyrintische wereld. Dat doet denken aan de donkere ecologie van de eerdergenoemde Morton. Waar in *Shop Girl* de productievloer zo’n verloren plek belichaamt, is dat in ‘Een koffiebar met een Duitse naam’ een gegentrificeerde woonwijk in een grote stad.

Nergens is het marktdenken navranter zichtbaar dan op de woningmarkt. In het als een politiek pamflet lezende *Uitgewoond* (2022) van stadsgeograaf Cody Hochstenbach wordt deze ongelukkige ontwikkeling beschreven. Hij noemt het feit dat de overheid de verantwoordelijkheid voor het bouwen van huizen overlaat aan de markt een dramatische zet (Kruyswijk, 2022). De neoliberale woningmarkt zorgt niet alleen voor een kloof tussen de winnaars (met een koophuis) en de verliezers (de huurders), maar heeft ook een ontwrichtend effect op woonomgevingen. Bervoets laat dat slim zien in het eerste verhaal van haar bundel. Ze beschrijft subtiel de oorzaak-gevolgrelaties van het neoliberale denken op de woningmarkt, waar marktdenken leidt tot gentrificatie, waardoor de sociale cohesie in de wijken onder druk komt te staan.

Het verhaal wisselt middels politieondervragingen soepel van perspectief, waardoor je door de ogen van verschillende buurtbewoners zicht krijgt op de verwickelingen in de wijk. Zo worden halverwege het verhaal Merel en Bauke opgevoerd, een jong yuppenstel dat behoort tot de ‘nieuwelingen’. Gestuurd door angst om de boot te missen, kochten ze een woning op het maximum van hun leencapaciteit, getuige de overdenkingen van de immer weifelende Bauke:

'Ze pakken onze dochter en vragen losgeld dat we helemaal niet hebben omdat we krom liggen voor een hypotheek met extra lening voor het uithouwen van het plafond in de slaapkamer om nog wat extra bergruimte vrij te maken ...' (28-29)

Merel daarentegen is blij dat ze haar zin heeft doorgezet en lijkt de woning niet alleen een prettige plek voor haar gezin te vinden, maar vooral ook als een slimme investering. Wanneer ze immers 'ooit toch uit deze woning groeien, dan zullen ze hem voor bijna het dubbele van de aankoop prijs kunnen verkopen'(25). Dat geïncorporeerde marktdenken slaat de oorspronkelijke bewoners niet over: mevrouw Van Loof, een nieuwsgierige klets-kous op leeftijd, neemt geen pakketjes voor haar immer niet-thuis zijnde burens meer aan, omdat 'die PTT-jongens geld krijgen voor elk bezorgd pakketje' (14) en zij verstoken blijft van enige financiële compensatie voor een volle gang met dozen.

De kloof tussen de oude en nieuwe bewoners in de wijk is daarmee niet geslecht, want het verhaal is doordeesemd van treffende symptomen van gentrificatie – een proces waarbij rijke nieuwe inwoners worden aangetrokken om te mengen met oude bewoners en zo de wijk op te kunnen waarderen. Zo staat in de ruige buurt van vroeger nu het Nieuwe Mediamuseum (11), kun je aan de kleur van de teckel zien of het baasje een nieuweling is (20) en is crème brûlée een koffiesmaak (34). Oud-bewoner Boy reflecteert op het 'verzavelingsproces' als volgt:

'In de Faunalaan bleek veel veranderd sinds hij naar een ander stadsdeel was verhuisd. De wasserette was er nog, de visboer ook, zo te zien, maar Kadirs lunchroom had plaatsgemaakt voor een koffiëbar met een Duitse naam, en waar ooit Café Raap zat keek hij nu door de ruit van een winkel die kandelaars maar ook heel dure truien verkocht. De nachtwinkel waar hij ooit snoep en later sigaretten haalde was er niet meer, wel ontdekte hij een wijnwinkel, zo stond het op het krijtbord buiten: De Wijnwinkel – en daarnaast nóg een koffiëbar en daarnaast nog een en daar stopte hij.'(34)

In zo'n omgeving vraagt de mannelijke agent uit het verhaal: 'Kent u uw overburen eigenlijk?' (12). Dat deze vraag van retorische aard is, blijkt onmiskenbaar. Bervoets schetst een buurt waarin de bewoners zich afsluiten met noise cancelling-oortjes (11, 16), het verloop groot is – 'Komt door de woningbouw, ze geven alleen nog maar van die korte contracten waarmee ze iemand er zo uitzetten als ze het hier willen verkopen'(12) – en met een buurtwhatsapp waarin niemand echt verantwoordelijkheid lijkt te nemen voor elkaar. In zo'n onherbergzame zone lijkt het drama onafwendbaar, zo lijkt Bervoets te willen zeggen. Terwijl de bewoners met hun rug naar de situatie staan, wordt de baby van de Poolse burens een tijdje meegenomen door Boy. Hij brengt de baby netjes terug, maar niet voordat hij een

fotoserie van de naakte baby en zijn eigen geslachtsdeel heeft gemaakt. De door het noodlot verbonden buurt haalt opgelucht adem, terwijl het drama zich onder hun gesloten ogen heeft ontploefd.

Zowel in *De Rat van Amsterdam*, *Shop Girl* en 'Een koffiebar met een Duitse naam' lijken verbinding en verbondenheid het af te leggen tegen de macht van het geld en het kapitaal. Sterker nog: er wordt door laatstgenoemde machten vaak cynisch gebruik gemaakt van de eerstgenoemde concepten. Dat lijkt de kern te zijn van de ideologiekritiek op het neoliberale denken in deze drie literaire werken.

3. Didactische vertaalslag

De ideologiekritische analyses van de genoemde literaire werken vormen de basis van het ontwikkelde lesmateriaal. Om dit materiaal niet te laten eindigen als een papieren tijger, maar beschikbaar te maken voor de doelgroep van docenten Nederlands, is besloten om aansluiting te zoeken bij een digitale literatuurdidactische tool. Platforms als *pratenoverromanfragmenten.nl* en *literatuurgeschiedenis.org* bleken om verschillende redenen minder goed aan te sluiten bij de ontwerpprincipes. Zo beperkt de eerstgenoemde website zich tot een didactiek rondom één bepaalde titel en is in dit onderzoek gekozen voor een breder palet aan literaire bronnen. Het onlangs vernieuwde *literatuurgeschiedenis.org* maakt veelbelovend gebruik van het literatuurhistorisch redeneren van Bax en Mantingh, maar de daarbij belangrijke pendelbeweging tussen historiseren en actualiseren lijkt minder geschikt voor lesmateriaal over een historisch-specifiek thema als het neoliberalisme.

3.1 LitLab-proef neoliberalisme

Een online beschikbare tool die goed aansluit bij de geformuleerde ontwerpprincipes is het digitale laboratorium LitLab van de Universiteit Utrecht. Met inmiddels 22 proeven en 68 leesclubs heeft deze website inmiddels een schat aan materiaal ontwikkeld, waarmee getracht wordt de afstand tussen het schoolvak en de wetenschappelijke bestudering van het Nederlands te overbruggen. Dat laatste vormt niet alleen een parallel met een onderliggend doel van dit onderzoek, maar het format nodigt ook uit tot een dialogische verwerking van het materiaal. Daarnaast biedt het open karakter van de schrijvershandleiding (LitLab, 2016) ruimte om verschillende vaardigheden, media en disciplines te integreren. Ook zijn de LitLab-proeven thematisch van opzet en is het laatste argument voor deze tool van praktische aard: als student in Utrecht ben ik onderdeel van dezelfde universiteit, waardoor een functionele bijdrage aan een open onderdeel van dit instituut voor de hand ligt. De opzet van de LitLab-proef bestaat uit vijf stappen:

1. De voorbereiding
2. De instrumenten (begrijpen)
3. Het experiment (testen en/of analyseren)
4. De lakmoesproef (reflecteren/terugkoppelen)
5. Het vrije experiment (verdiepen)

Hieronder wordt de vertaalslag die op basis van de literaire analyses en aan de hand van de vijf genoemde stappen is gemaakt kort geschetst. De gehele proef is terug te vinden in bijlage 2.

Tijdens de voorbereidende eerste stap wordt het centrale vraagstuk gepresenteerd door met concrete voorbeelden aan te sluiten op de voorkennis van de leerlingen. In deze proef gebeurt dat door de vraag te stellen wat een goed leven is en welke factoren bepalend zijn voor dat goede leven. Deze vragen – die ook centraal staan in de cultuurfilosofische analyse *Het goede leven en de vrije markt*⁵ – worden gekoppeld aan termen als vrijheid en autonomie, waarna ook begrippen als vrijemarkteconomie, neoliberalisme en ideologie de revue passeren. Door het dialogisch maken van mindmaps en een achtergrondartikel van *De Correspondent* (Oudenampsen & Mellink, 2019) trachten de leerlingen tezamen met de docent vat te krijgen op de lastige materie.

In de tweede stap maken de leerlingen kennis met de onderzoeksinstrumenten (begrippen of concepten) die tijdens het experiment gebruikt worden om de literaire fragmenten te analyseren. In navolging van de agonistische literatuurkritiek wordt het *agonisme* als eerste instrument gepresenteerd. In combinatie met *macht/hegemonie* en *positieve en negatieve vrijheid* vormt het agonisme een drietal onderzoeksinstrumenten, waarop de leerlingen zicht krijgen door ze toe te passen op een moderne maatschappelijke casus over de positie van Uber-chauffeurs. Als laatste wordt er in deze stap een historiserende pendelbeweging gemaakt om meer inzicht te krijgen in de continuïteit van de geschiedenis en wordt er aan de hand van een fragment van uit ‘Een koffiebar met een Duitse naam’ gespeeld met multiperspectiviteit.

Dat fragment slaat een brug naar de derde stap waarin literatuur de basis vormt. Zo zijn er twee fragmenten over de entree in Amsterdam van de familie Katz die beargumenteerd moeten worden gekoppeld aan de dubbelzinnigheid van positieve en negatieve vrijheid, waarna een vraag over de sfeer in de fragmenten ook een blik werpt op de literaire waarde van het geschrevene. In de fragmenten uit *Shop Girl* wordt de neoliberale ideologie verder ontleed en aan de hand van ‘Een koffiebar met een Duitse naam’ wordt gentrificatie geïntroduceerd. Dat laatste begrip wordt daarna intermediaal verdiept door een videoclip waaraan de genoemde instrumenten dienen te worden verbonden.

In de vierde stap wordt de opgedane kennis geëvalueerd in een grotere opdracht waarin argumentatie van belang is. De bedenkelijke verbinding tussen liefdadigheid en winstgevendheid die in *De Rat van Amsterdam* een belangrijke rol speelt wordt in het licht van de mondkapjesdeal met o.a. Sywert van Lienden in verband gebracht met het neoliberalisme, waarna leerlingen de opdracht krijgen om aan de hand van de literaire fragmenten uit de proef en zelfgekozen externe bronnen betogend te schrijven over dit onderwerp.

⁵ *Het goede leven en de vrije markt* (Verbrugge, Buijs & Van Baardewijk, 2018) vormt de basis voor het eindexamen filosofie op het vwo in 2022.

Tot slot krijgen de leerlingen in de vijfde stap de kans om hun kennis over het thema verder te verdiepen. De proef wordt rondgemaakt door terug te komen op de spanning tussen het collectief en het individu, alsmede op de vraag wat een goed leven is. Tijdens een debat kan er worden gereflecteerd op deze onderwerpen, maar deze stap biedt ook ruimte voor literaire verdieping door creatief te schrijven over de 'goedelevenvraag' aan de hand van het literaire verschijnsel van de animalisering, dat in *Waterdrinkers* werk een rol speelt.

3.2 Validering: docentenexpertgroep en redactie LitLab

Om de kwaliteit van de LitLab-proef te waarborgen is er een expertgroep van docenten Nederlands samengesteld om het materiaal te bekijken en te beoordelen. Deze docenten zijn geworven via een oproep op de website van *Neerlandistiek* (zie bijlage 1) en de *Facebook*-pagina Leraar Nederlands. Op basis van de reacties is uiteindelijk een groep van zes min of meer ervaren bovenbouwdocenten bereid gevonden om het materiaal van feedback te voorzien. De groep bestond uit drie mannen en drie vrouwen, evenredig verdeeld over de Randstad en de rest van Nederland. De onderwijservaring van de groep in de bovenbouw was zeer uiteenlopend: het jongste lid staat twee jaar voor de klas, terwijl het oudste lid al ruim 35 jaar werkzaam is in het onderwijs. Het voornaamste doel van het inzetten van de expertgroep was om te leren of het materiaal geschikt is voor de doelgroep. Mede daarom is de expertgroep niet gevraagd om op detailniveau te reageren, maar zich op de genoemde vraag te richten. Om de terugkoppeling toch van enige lagen te voorzien zijn er een vijftal algemene vragen gesteld, alsmede een achttal vragen gekoppeld aan de ontwerpprincipes die in hoofdstuk 1 zijn opgesteld. De vragen zijn terug te vinden in bijlage 4 en de uitgebreide geanonimiseerde respons in bijlage 7. In deze paragraaf worden de voornaamste kritiekpunten besproken.

In algemene zin is het materiaal positief ontvangen door de leden van de expertgroep. De opdrachten worden relevant, activerend en inspirerend bevonden, maar ook pittig en van een relatief hoog niveau. Zo schat de ene respondent het niveau van het materiaal in op 4-vwo, terwijl een andere respondent het niveau inschat op het propedeusejaar van de universiteit, met name door de soms lastige (filosofische) begrippen. Tegelijkertijd pleit dezelfde respondent wel voor een blootstelling aan diezelfde begrippen. Daarom lijkt het materiaal vooral geschikt vanaf de vijfde klas van het vwo. Om de pittige inhoud het hoofd te bieden ziet de expertgroep de rol van de docent als onontbeerlijk, temeer omdat er bij een enkel lid twijfels bestaan of de leerlingen voldoende kennis hebben om op een goede manier met elkaar in dialoog te gaan over de materie. Die belangrijke rol voor de docent geldt niet alleen op dialogisch, maar ook op facilitair vlak: een enkel expertgroeplid mist handvatten om de gevraagde denkstappen in de proef om te zetten naar bijvoorbeeld een beargumenteerde redenering. Daarnaast zijn er binnen de bevraagde docenten twijfels over de multiperspectiviteit van

het materiaal: de linkse kant van het politiek spectrum lijkt volgens een meerderheid van de respondenten oververtegenwoordigd in de proef, hoewel de formulering voor die mening uiteenlopend is ('westerse bias', 'woke tintje', linkse oriëntatie'). Ook vindt een enkeling de keuze voor literaire fragmenten ietwat beperkt en worden de literaire eindtermen zijns inziens te weinig geraakt. Als laatste pleiten sommige expertgroepleden voor meer intermedialiteit. Zij doen daarvoor ook enkele algemene suggesties, zoals podcasts en documentaires.

Naast de expertgroep heeft ook de redactie van LitLab commentaar gegeven op de ruwe versie van het ontwerp, waarin het antwoordmodel en de docentenhandleiding (zie verderop) nog ontbraken. In deze bespreking wordt het commentaar geparafraseerd, terwijl in bijlage 6 het volledige commentaar is weergegeven. De redactie prijst de 'prachtige insteek', de 'rijkheid aan literaire bronnen' en de 'goede opdrachten', en ziet tegelijkertijd – in aansluiting op de expertgroep – ook een pittig niveau in de proef. In de eerste stap ziet de redactie veel complexe begrippen terugkomen, terwijl LitLab een laagdrempelige kennismaking met de problematiek in de proef beoogt. Ook sommige formuleringen en gedachtegangen worden als complex betiteld, waarbij een aantal waardevolle suggesties wordt gedaan om het begrijpelijker te maken.

De redactie stelt verder dat de proef veel werk omvat en suggereert om een aantal opdrachten uit de verschillende stappen door te schuiven en/of te vervangen door elkaar, om zodoende de werkdruk te verminderen. Ook vraagt de redactie zich af of een nieuwe term als *gentrificatie* noodzakelijkerwijs opgeworpen moet worden in een van de latere stappen.

3.3 Bijstelling ontwerp

Het belangrijkste commentaar van de expertgroep richt zich op de docentrol die – mede door het LitLab-format dat zich sterk richt op de zelfstandige verwerking door leerlingen – enigszins impliciet is gebleven in de eerste versie van het materiaal. Ondanks deze LitLab-voorwaarde lijkt deze kritiek legitiem: om aan beide wensen tegemoet te komen is een (in de eerste versie ontbrekende) docentenhandleiding (zie bijlage 3) toegevoegd. De docent krijgt daarmee de keuzemogelijkheid om waar nodig meer achtergrondinformatie en handvatten aan te bieden en de leerling zodoende meer grip op de materie te geven. Zo kan er in stap 1 gebruikgemaakt worden van een *Tegenlicht*-documentaire (VPRO, 2022) om het concept ideologie meer handen en voeten te geven of is er in stap 2 de mogelijkheid om desgewenst de definitie van het instrument vrijheid te verdiepen door het lezen van een oude vwo-examentekst over dat onderwerp (dat laatste naar aanleiding van een suggestie van een van de respondenten uit de expertgroep).

De kritiek aangaande de vermeende linkse blik van het materiaal is op het eerste oog begrijpelijk, aangezien – zoals ook het eerdergenoemde *Correspondent*-artikel uit het materiaal suggereert – de kritiek op het neoliberalisme voorbehouden is aan de linkse politiek. Toch lijkt die visie enigszins gedateerd, gezien het feit dat zelfs partijen aan de rechts-liberale zijde van het politieke spectrum als VVD en D66 in hun laatste partijprogramma's pleiten voor een sterkere overheid. Een van de expertgroepleden benoemt zelf ook al dat het neoliberalisme 'van links tot rechts wordt gezien als passé'. Daarnaast bevat het materiaal voldoende mogelijkheden om een tegengeluid te laten horen, met name in de stappen waarbij argumentatie een belangrijke rol speelt.

Een ander punt is dat het op fragmenten gestoelde format van LitLab als nadeel heeft dat de complete literaire werken niet noodzakelijk gelezen hoeven te worden. De kracht van het complete, afgeronde kunstwerk blijft daarmee onbekend voor het leeuwendeel van de leerlingen. Toch biedt het format ook kansen: juist door een breed palet aan fragmenten en genres aan te bieden, is het aannemelijk dat de geïnteresseerde leerling nieuwsgierig wordt naar het volledige werk of andere delen van het oeuvre van de betreffende auteur.

Tot slot is de beperkte koppeling aan de literaire eindtermen discutabel. Vooral eindterm 8 – waarbij de literaire begrippen aan de orde komen – is in mijn ogen wel degelijk onderdeel van het materiaal. Niet alleen komen er verschillende literaire genres aan de orde, ook is er plaats voor een wat minder gangbaar literair concept als animalisering. Het plaatsen van de literaire werken in historisch perspectief – onderdeel van eindterm 9 – lijkt op het eerste oog niet van toepassing: de behandelde werken zijn immers van recente makelij. Maar in hoeverre verschilt het actuele contextualiseren van deze proef van het historisch contextualiseren van een werk uit de 19^e eeuw?

Het commentaar van de LitLab-redactie richt zich met name op de werkdruk en de complexiteit van het materiaal. Het laatste punt onderschrijf ik deels en daarom zijn een aantal formuleringen in het materiaal aangepast, waaronder de suggestie aangaande de taal aan het begin van stap 1 (zie bijlage 6).

De twijfel die de redactie heeft over de noodzakelijkheid van de complexe begrippen in diezelfde en daaropvolgende stappen deel ik niet. Begrippen als *vrijemarkteconomie* en *gentrificatie* zijn niet alleen onontbeerlijk om grip te krijgen op de materie, maar ook minder complex – gezien de inhoud van de basisvorming bij de vakken economie en aardrijkskunde – voor de gemiddelde bovenbouwleerling dan in het commentaar wordt verondersteld. Het idee om de proef te verbinden met een Staaltje⁶ om de

⁶ De Staaltjes zijn een initiatief van de Universiteit Utrecht en ontwikkeld voor onderbouwleerlingen. Ze beogen om begrijpend lezen en literaire competenties aan elkaar te verbinden om zodoende het 'diep lezen' te verbeteren.

voorkennis van de leerlingen te vergroten is wel een waardevolle suggestie om zodoende een extra voorbereidende leesstap te kunnen faciliteren.

Het doorschuiven of door elkaar vervangen van opdrachten en stappen lijkt mij vooralsnog zonde van het rijke materiaal. Het doel dat de redactie hiermee beoogt – het verminderen van de werkdruk – kan ook op een andere manier worden ondervangen door bijvoorbeeld in de derde stap voor keuzeopdrachten te kiezen. In de docentenhandleiding wordt daarvoor een aantal suggesties gedaan. Een andere toevoeging in het materiaal is het explicieter benoemen van een van de beoogde doelen – het zichtbaar maken van de verbinding tussen literatuur en de werkelijkheid – in de vierde stap van de proef.

4. Antwoorden en aanbevelingen

In onderstaande slotsom worden de onderzoeksvragen uit de inleiding beantwoord en de belangrijkste uitkomsten besproken. Tot besluit worden een aantal aanbevelingen voor implementatie en vervolgonderzoek gedaan.

4.1 Conclusie

In dit ontwerponderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag aan welke kenmerken een hedendaagse ideologiekritische lezing van literair-(historische) teksten moet voldoen om te kunnen bijdragen aan burgerschapsvorming in de bovenbouw van het vwo.

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat het didactische ontwerp kan worden ingericht aan de hand van een achttal ontwerpprincipes: allereerst dienen de ideologische kenmerken van de huidige tijd gerepresenteerd worden in de literaire tekst. Daarnaast dient de tekst thematisch, contextgericht en dialogisch gelezen te worden en moet de didactiek multidisciplinair, multiperspectivistisch, vaardighedenintegrerend en intermediaal zijn. Het thematische en contextgerichte lezen sluit aan bij de framedidactiek van Bax & Mantingh (2018), maar presenteert met het neoliberalisme een nieuw en actueel 'groot modern verhaal'. Het dialogisch lezen vloeit voort uit de wens van Steenbakkers & De Glopper (2020), Witte (2018) en Biesta (2018) om de docent een belangrijke rol te geven in de burgerschapsvorming van de leerling. Dat is ook onontkoombaar, aangezien het principe van de multidisciplinariteit – naar Van Dijk & Willemsen (in voorbereiding) – een bepaalde generalistische kennisbasis vereist. Daarbij wordt er een manier van verbindend redeneren gevraagd waarin de leerling bij de hand moet worden genomen. Ook de vaardighedenintegratie waar het Meesterschapsteam Nederlands (Bax et al., 2021) voor staat, is een belangrijke component van de ontwerpprincipes: het beoogt de literaire component van het schoolvak sterker te maken, maar niet ten koste van de andere vaardigheden.

In de volgende stap zijn deze ontwerpprincipes geoperationaliseerd in een didactisch ontwerp, waarbij de behandelde literaire werken niet alleen aansluiten bij de ontwerpprincipes, maar qua thematische inhoud ook representanten zijn van de dominante ideologie, of op die wijze kunnen worden geïnterpreteerd. De gekozen literaire fragmenten zijn afkomstig uit de roman *De rat van Amsterdam* van Pieter Waterdrinker, de bundel *Shop Girl* van Dominique de Groen en het korte verhaal 'Een koffiebar met een Duitse naam' van Hanna Bervoets. De fragmenten zijn inhoudelijk te koppelen aan verschillende uitvloeisels van de dominante ideologie: het neoliberalisme. Zo wordt er in de roman gereflecteerd op een terugtrekkende overheid, in de bundel op de verhouding tussen werknemer en werkgever en in het korte verhaal op de woningmarkt. De verschillende vaardigheden van het

schoolvak – o.a. lezen, schrijven, argumenteren – zijn geïntegreerd in het ontwerp, waarin veel secundaire bronnen zorgen voor een multidisciplinaire context en verschillende perspectieven.

Om de ideologiekritische lezing te kunnen faciliteren is een digitale omgeving een belangrijke voorwaarde, teneinde de contextualisering en intermedialisering van het literaire werk te kunnen waarborgen. Het LitLab-format van de Universiteit Utrecht is daarvoor een geschikte plaats, terwijl ook *literatuurgeschiedenis.org* de online omgeving heeft voor een meer historiserende uitwerking van de beschreven didactiek.

4.2 Discussie

De hierboven beschreven ontwerpprincipes zijn gedestilleerd uit een breed palet aan onderzoeken en vervolgens toegepast in een didactiek binnen het voorgestelde LitLab-format, waarna een expertgroep van docenten Nederlands en de LitLab-redactie zich hebben gebogen over de zicht- en toepasbaarheid van deze principes. Uit de antwoorden van de expertgroep blijkt dat een ideologiekritische lezing van teksten op een middelbare school geen sinecure is: veel leden van de expertgroep benoemen de complexiteit van het materiaal, maar onderschrijven tegelijkertijd het belang voor zowel de literaire als de burgerschapsontwikkeling, waarmee ze de boodschap van Eidhof (2018), Hernot (2019) en Moeyes (2020) bevestigen. Het eerste punt dat de leden maken – aangaande de complexiteit – is in mijn ogen ook een bevestiging van de importantie van ontwerpprincipes als contextgerichtheid, multidisciplinariteit en intermedialiteit. Door het literaire werk aan te bieden ingebed in een maatschappelijke omgeving wint het aan belang én begrijpelijkheid.

Digitalisering van het materiaal is daarbij van cruciaal belang, omdat de werkdruk van docenten de afgelopen jaren is toegenomen en zo'n contextgericht aanbod arbeidsintensief van aard is. Wanneer dit soort omvangrijke uitwerkingen – zoals in de bijlagen beschreven – in toenemende mate online beschikbaar komen, is de kans groter dat meer docenten het ook aandurven om met gelijksoortig materiaal aan de slag te gaan. Een kanttekening daarbij is wel dat de docent de mogelijkheden en vrijheden – bijvoorbeeld binnen de vaksectie – moet hebben om de tijd die nodig is voor dit materiaal te benutten. De vaardighedenintegratie die onderdeel is van de ontwerpprincipes kan daarbij een motiverende factor zijn: het zakelijk schrijven aanbieden binnen de context van literatuuronderwijs levert immers tijd en wederzijdse noodzakelijkheid op. Ook de multidisciplinariteit kan mogelijk uitnodigen tot – in dit geval vakoverstijgende – integratie.

Om dat laatste te bewerkstelligen kan het verhelderend zijn om de opbrengsten op het gebied van burgerschap explicieter te formuleren en te benadrukken, en ze bijvoorbeeld te koppelen aan de bouwstenen van Curriculum.nu (2019). De expertgroep benoemt namelijk de impliciteit van de burgerschapsdoelen in het materiaal. Aanvullend onderzoek zou nodig zijn om te kijken of leerlingen

hetzelfde ervaren, waarbij het ook interessant is om te onderzoeken of die onuitgesprokenheid juist bijdraagt aan het enthousiasme van de leerlingen.

Daarmee is ook een belangrijke beperking van dit onderzoek benoemd: het materiaal is niet voorgelegd aan een leerlingenpopulatie, waardoor de toepasbaarheid van het materiaal hypothetisch blijft en de haalbaarheid van bijvoorbeeld het dialogische ontwerpprincipe – de wisselwerking tussen docent en leerling en leerlingen onderling – onvoldoende is getest.

Ook de redactie van LitLab zet een aantal vraagtekens bij het materiaal – aangaande de complexiteit en de belasting – die met een testfase in de klas zouden kunnen worden weggenomen. Ik ben voornemens om in het aankomende schooljaar – in samenwerking met de docenten uit de expertgroep, maar buiten dit onderzoek om – het ontwerp aan een grote groep leerlingen voor te leggen. Op basis daarvan kan het materiaal tot op zekere hoogte worden aangepast en hopelijk te zijner tijd worden gepubliceerd.

Overigens is de aard van het commentaar van LitLab ook een aanwijzing dat het laatstgenoemde ontwerpprincipe – het dialogisch aanbieden van het materiaal – niet onderschat mag worden. De docent blijft een belangrijke factor wanneer het doel is om leerlingen kennis te laten maken met de literatuurwetenschap. Verder richt het commentaar van LitLab zich niet op de ontwerpprincipes zelf, hetgeen als een bevestiging van de juistheid van de ontwikkelkeuzes kan worden gezien.

De expertgroep van docenten die ter validering wel met het materiaal in aanraking is gekomen was qua sekse, leeftijd en werkervaring voldoende gemêleerd, maar ontbeerde leden uit landelijke gebieden. Mogelijk zou een meer diverse samenstelling leiden tot ander commentaar op het ontwerp. De tekstkeuze op basis van factoren als genre, verschijningsdatum en inhoudelijke thematieken vloeide logisch voort uit een zoektocht naar onderlinge samenhang en verbinding, maar heeft als belangrijk nadeel dat de historiserende pendelbeweging uit het werk van Bax en Mantingh (2018) maar een marginale rol speelt in het ontwikkelde materiaal, hoewel de animaliseringsopdracht wel degelijk teruggaat tot de middeleeuwen. Ook het ontbreken van Nederlanders of Vlamingen met een migratieachtergrond binnen het auteursdrietal kan als gemis gezien worden, temeer omdat zij de multiperspectiviteit van het geheel zouden kunnen verrijken.

Wanneer we kijken naar de aard van de ideologiekritiek in dit voorstel, kunnen we opmerken dat deze kritiek sterk economisch gericht is. Vanwege de beperkingen van dit onderzoek (tijd, volume) was het helaas niet mogelijk om ideologiekritische onderwerpen als postkolonialisme en genderkritiek mee te nemen, terwijl de gekozen agonistische benadering van Demeyer & Vitse (2014) goed past bij de conflictueuze aard van deze onderzoeksperspectieven. Vervolgonderzoek op dit vlak zou een mooie aanvulling zijn op dit materiaal, dat wel bewijst dat de wil om de band tussen het schoolvak en de literatuurwetenschap te verstevigen (Mantingh, Witte & van Herten, 2017) niet louter een wensdroom is.

Tot slot wordt een literaire analyse per definitie gekenmerkt door subjectiviteit: de beschreven werkelijkheid wordt bekeken door een het raam van een individu, terwijl het naastgelegen raam een heel ander uitzicht kan bieden. Dat maakt de analyse ongelukkigerwijs beperkt, maar nodigt ook uit tot een constructieve polemiek. Ik kijk uit naar subtiele schotschriften – al is het maar om een van de ontwerpprincipes te kunnen illustreren.

Bronnenlijst

Baars, L. van. (2021, 2 maart). 'Voor veel jongeren is democratie een vaag begrip.' *Trouw*.
<https://www.trouw.nl/onderwijs/voor-veel-jongeren-is-democratie-een-vaag-begrip~b27871a8/>

Bax, S. (2022). 'Een soort lul-loos gelul'. Het 'ik' in het werk van Jeroen Mettes, Maarten van der Graaff, Frank Keizer, Hannah van Binsbergen en Dominique de Groen'. In: *Vluchtlijnen van de poëzie. Over het werk van Jeroen Mettes*. Bluijs, S. & Ieven, B. (red.) Gent: Academia Press, 245-263.

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

Bax, S. & Mantingh, E. (2019), 'Tjeempie! "Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?" Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luilletterland'. *TNTL*, 135(2), 100-137.

Bax, S., Coppen, P., Evers-Vermeul, J., Glopper, K. de, Herten, M. van, Mantingh, E., Oostendorp, M. van & Voorst, S. van. (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen: Meesterschap Nederlands.
<https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>

Bervoets, H. (2021). 'Een koffiebar met een Duitse naam'. *Een modern verlangen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Pluim, 9-34.

Biesta, G. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.

Bloemert, J., Goede, S. de & Goedhard, M. (2017). 'Doordacht en doorlopend: via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs'. *LTM*, 104(3), 10-15.

Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H. & Kist, S. van der (2004). *Literatuur & Fictie: een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Etten-Leur: Ars Scribendi

Bonset, H., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.slo.nl/publicaties/@4223/handreiking-2/>

Boven, E. van. & Dorleijn, G.J. (2013). *Literair Mechaniek*. Bussum: Coutinho.

CCCP. (Producent). (2022). *Sander en de kloof* [Tv-serie]. VPRO.

Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk*. South Woodchester: The Timble Press.

Coenen, L. & Witte, T. (1998). 'Geïntegreerd literatuuronderwijs'. *LTM*, 58(534-535), 516-518.

CPB. (2021, mei). *De verscheidenheid van vermogens van Nederlandse huishoudens*. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Achtergronddocument-verscheidenheid-vermogens-Nederlandse-huishoudens-update.pdf>

Curriculum.nu. (2019). 'Samenvatting Burgerschap.' *Curriculum.nu*. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/samenvatting-burgerschap/>.

Cromer, M. (2015). *De relevantie van ideologiekritiek in neoliberale tijden: het hoe en waarom van een kritische theorie van de neoliberale ideologie* (Publicatienr. 10120572) [Masterscriptie, Universiteit van Amsterdam]. Amsterdam: Faculteit der Geesteswetenschappen.

Deijl, L. van der., Dietz, F., Stronks, E. (2018). 'Maak van leerlingen onderzoekende lezers'. *Van twaalf tot achttien*, 28(3), 14-15.

Deijl, L. van der., Dietz, F., Stronks, E. (2019). 'De LitLab Leesclub. Lezen, discussiëren, onderzoeken.' *LTM*, 106(6), 4-9.

Demeyer, H. & Vitse, S. (2014). 'Revanche of conflict? Pleidooi voor een agonistische literatuurstudie'. *Spiegel der Letteren*. 56 (4), 511-538.

Dera, J. (2018). 'De lezende leraar: literatuuronderwijs in Nederland als onderzoeksobject'. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal en Letterkunde (TNL)*, 134(2), 146-170.

Dijk, Y. van. & Willemsen, E. (2020). 'We zijn allebei ballingen': *Literatuur in de klas en Burgerschapsonderwijs*. Artikel in voorbereiding.

Draaisma, N. (2021). 'Affect'. *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/11/affect/>

Eidhof, B., Ten Dam, G., Dijkstra, H & Van de Werfhorst, H. (2017). 'Youth Citizenship at the end of primary school: the role of language ability'. *Research Papers in Education*. 32(2), 217-230.

Eidhof, B. (2018). *Het Wilhelmus Voorbij. Over het ontwikkelen van burgerschap in het onderwijs*. Amsterdam: Van Genneep.

Eidhof, B. (2019). *Handboek Burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. Den Haag: ProDemos – Huis voor democratie en rechtsstaat.

Essink, F., Franssen, G. & Rock, J. (2013). *Literatuur in de wereld. Handboek moderne letterkunde*. Nijmegen: Vantilt.

Groen, D. de (2017). *Shop Girl*. Gent: het balanseer.

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.

Hadermann, E. (2020, 23 december). 'Hoe Pieter Waterdrinker ons steeds weer een spiegel voorhoudt'. *De Reactor*. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.dereactor.org/teksten/pieter-waterdrinker-de-rat-van-amsterdam-recensie>

Hernot, V. (2019). 'Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming. De perfecte driehoek (deel 1)'. *LTM*, 106(8), 4-8.

Herten, M. van. (2015). *Learning communities, informal learning and the humanities: an empirical study of book discussion groups* (Dissertatie). Heerlen: Open Universiteit.

Hoeven, R. van der (2021, 21 april). 'Doorsluisland'. *De Groene Amsterdammer*. <https://www.groene.nl/artikel/doorsluisland>

Hoogendoorn, M. (2020, 17 juli). 'Pieter Waterdrinker: 'Deemoed, matiging, liefde, daar moeten we weer bij uitkomen''. *Nederlands Dagblad*. <https://www.nd.nl/cultuur/boeken/983000/pieter-waterdrinker-deemoed-matiging-liefde-daar-moeten-we-weer-b>

Ieven, B. & Op de Beek, E. (2019). 'Searching for New Weapons. Dutch Studies under Late Modern Conditions'. *Journal of Dutch Literature*. 10 (1), 71-94.

Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De staat van het onderwijs*. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>

Janssen, T., Braaksma, M. & Couzijn, M. (2003). 'Hoe lezen leerlingen korte verhalen?' *Studies in Taalbeheersing I*, L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs & I. de Ridder (red.). Assen: Van Gorcum, 238-253.

Janssen, T. & Braaksma, M. (2007). 'Literatuur lezen door vragen stellen: effect op verhaalwaardering'. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 11-18.

KB/Taalunie. (2021). *De Achttien Dooden*. Geraadpleegd op 31 mei 2022, van <https://www.literatuurgeschiedenis.org/teksten/de-achttien-dooden>

Korsten, F.W. (2009). *Lessen in literatuur*. Nijmegen: Vantilt.

Kruyswijk, M. (2022, 12 februari). 'Stadsgeograaf Cody Hochstenbach: 'Kopen beter dan huren? Dat is een mythe die door de politiek waarheid is geworden'. *Het Parool*. <https://www.parool.nl/nieuws/stadsgeograaf-cody-hochstenbach-kopen-beter-dan-huren-dat-is-een-mythe-die-door-de-politiek-waarheid-is-geworden~b073944f/>

Kwakernaak, E., Leona, N., & Ravesloot, C. (2018). Grenzeloos literatuuronderwijs: Ten geleide. *Levende Talen Magazine*, 105(3), 4-5. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1780>

Leenders, H., Veugelers, W. & De Kat, E. (2008). 'Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands'. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.

LitLab. (2016). *Schrijfhandleiding voor onderzoekers*. Geraadpleegd op 29 mei 2022, van https://litlab.nl/wp-content/uploads/sites/273/2016/09/LitLab_Schrijfhandleiding_onderzoekers.pdf

Mantingh, E., Witte, T., Herten, M. van. (2017). 'Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs'. *Spiegel der Letteren: Tijdschrift voor Nederlandse Literatuurgeschiedenis en voor Literatuurwetenschap*, 59 (1), 115-143.

Moeyes, P. (2020). 'Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming. Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger (deel 2)'. *LTM*, 107 (1), 4-8.

Munnikma, A., Dijkstra, A. B., van der Veen, I., Ledoux, G., van de Werfhorst, H. & ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.

Oudenampsen, M. & Mellink, B. (2019, 28 augustus). 'Neoliberalisme is de schuld van alles. Toch?'. *De Correspondent*. <https://decorrespondent.nl/10426/neoliberalisme-is-de-schuld-van-alles-toch/1114113591734-5021aded>

Rijksoverheid. (2021, 22 juni). *Eerste Kamer stemt in met nieuwe wet voor burgerschapsonderwijs* [Persbericht]. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2021/06/22/eerste-kamer-stemt-in-met-nieuwe-wet-voor-burgerschapsonderwijs>

Schaffer, A. (2017, 12 december). 'Kots de markt uit'. *De Groene Amsterdammer*. <https://www.groene.nl/artikel/kots-de-markt-uit>

SLO. (2021, 19 oktober). *Inleiding curriculaire spinnenweb*. Geraadpleegd op 29 mei 2022, van <https://www.slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/instrumenten/spinnenweb/inleiding/>

Steenbakkers, J. & Glopper, K. de. (2020). 'Vakdidactiek, pedagogiek en het schoolvak Nederlands. Opvoeders in en door de moedertaal'. *LTM*, 107(1), 10-14.

Steenbakkers, J. & Glopper, K. de. (2020). 'Vakdidactiek, pedagogiek en het schoolvak Nederlands. Persoonsvorming? #hoedan?'. *LTM*, 107(2), 4-9.

Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). 'Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument'. *Pedagogische studiën*, 87(5), 313-333.

TVBV & BNN/VARA. (Productenten). (2021-2022). *Scheefgroei* [Tv-serie]. BNN/VARA.

Veen, T. de (2020, 16 juli). 'De nieuwe Waterdrinker is een ferm knietje in het kruis van de welgestelden van Nederland'. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/07/16/mensen-van-de-rattige-soort-a4006126?t=1643038006>

Veen, R. van der (2000). 'De verzorgingsstaat in de laat-moderniteit. Een sympathiserende kritiek op Anthony Giddens' sociaal-politieke geschriften'. *Beleid en maatschappij*, 27(2), 63-77.

Verbrugge, A., Buijs, G. & Baardewijk, J. van (2018). *Het goede leven de vrije markt: een cultuurfilosofische analyse*. Rotterdam: Lemniscaat.

VPRO. (Productent). (2022, 16 april). 'Rebranding Chaos'. *Tegenlicht* [Tv-serie]. VPRO.

Waterdrinker, P. (2020). *De rat van Amsterdam*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Wit, M. de. (2006). 'De kracht van de leeskring: spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw'. *LTM*, 93(4), 5-7.

Wit, M. de. (2017). 'Lezen doe je met elkaar: leeskringen en groepsmondelingen'. *LTM*, 104(8), 4-9.

Witte, T. & Jansen, E. (2016) 'Students' Voice on Literature Teacher Excellence: Towards a Teacher-organized Model of Continuing Professional Development'. *Teaching and Teacher Education*, 56, 162-172.

Witte, T. (2018). 'De kunst van het onderwijzen. Naar een levenskrachtige visie op literatuuronderwijs'. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 359-383.

Zeller, C. (2021). 'Kleverig drama. Nieuwe ecokritische perspectieven in de poëzie van Dominique de Groen'. *Internationale Neerlandistiek*. 59(1), 51-68.

Bronnenlijst lesmateriaal

Austen, V. J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2(2), 138-150

Bervoets, H. (2021). 'Een koffiebar met een Duitse naam'. *Een modern verlangen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Pluim, 9-34 (pp. 25, 19-21, 28-29).

Berlin, I. (2010). *Twee opvattingen over vrijheid*. Meppel: Boom Uitgevers.

Cito. (2015). 'Het juk van de vrijheid'. *Bijlage VWO 2015-1*. (2-5).
<https://www.examenblad.nl/examen/nederlands-vwo-2/2015/vwo?topparent=vg41h1h4i9qe>

Demeyer, H. & Vitse, S. (2014). 'Revanche of conflict? Pleidooi voor een agonistische literatuurstudie'. *Spiegel der Letteren*. 56 (4), 511-538.

Franssen, G. & Besser, S. (2013). 'Macht'. In: Essink, F., Franssen, G. & Rock, J. (red.) *Literatuur in de wereld. Handboek moderne letterkunde* (166-194). Nijmegen: Vantilt.

Goverts, R. & Roks, R. (2020). 'Proosten met champagne, heel m'n libi is nu duur. Opzichtige consumptie in de Nederlandse hiphop'. *Tijdschrift over Cultuur & Criminaliteit*, 10(1), 18-38.

Groen, D. de (2017). *Shop Girl*. Gent: het balanceer (p. 6-9, 20-21).

Heemstra, M. van. (Host) (2018, 31 juli). 'Sør – Deel I (Nr.1) [Podcastaflevering]. In *Sør*. Das Mag FM. Geraadpleegd op 4 mei 2022, van <https://open.spotify.com/episode/5jVfHLbf6OckZgliTbzg5v?si=044cc5f176944cec>

Hendrickx, F. & Kreling, T. (2021, 15 mei). 'De geheime coronadeals van Sywert van Lienden'. *De Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/de-geheime-coronadeals-van-sywert-van-lienden~b2dff054/>

Hutak, M. (2021, 24 juni). 'Hoe gewelddadiger de gentrificatie, des te steviger ons verzet'. *Het Parool*. <https://www.parool.nl/columns-opinie/hoe-gewelddadiger-de-gentrificatie-des-te-steviger-ons-verzet~bf6adeef/>

Hutak, M. [Massih Hutak]. (2021, 1 november). *5711 (prod. Massih Hutak)* [Video]. YouTube. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.youtube.com/watch?v=Xao55sBSpTI>

Janssens, J.D., Daele, R. van & Uyttersprot, V. (1998). *Van den vos Reynaerde*. DBNL. Geraadpleegd via https://www.dbnl.org/tekst/_vos001vosr01_01/_vos001vosr01_01_0001.php

Kruyswijk, M. (2022, 12 februari). 'Stadsgeograaf Cody Hochstenbach: 'Kopen beter dan huren? Dat is een mythe die door de politiek waarheid is geworden''. *Het Parool*. <https://www.parool.nl/nieuws/stadsgeograaf-cody-hochstenbach-kopen-beter-dan-huren-dat-is-een-mythe-die-door-de-politiek-waarheid-is-geworden~b073944f/>

NOS. (2021, 29 juni). *Uberchauffeurs tegenover elkaar in zaak over arbeidsomstandigheden*. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://nos.nl/artikel/2387134-uberchauffeurs-tegenover-elkaar-in-zaak-over-arbeidsomstandigheden>

Oudenampsen, M. & Mellink, B. (2019, 28 augustus). 'Neoliberalisme is de schuld van alles. Toch?'. *De Correspondent*. <https://decorrespondent.nl/10426/neoliberalisme-is-de-schuld-van-alles-toch/1114113591734-5021aded>

[Radiohead]. (1997). *Fitter, Happier*. [Audio]. Spotify. Geraadpleegd op 6 mei 2022, van <https://open.spotify.com/track/6wnmRxEbwUK7WLyUtiRuT7>

[RibbeyRoad Music]. (2022, 23 februari). *9 Meloen – Daar Is Sywertje (Carnaval 2022)*. [Video]. YouTube. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.youtube.com/watch?v=xpxcMmcxOkA>

Stichting Lezen. (2017). 'Creatief schrijven en lezen combineren op de middelbare school. Achtergronden en praktische tips voor docenten'. *Kwestie van Lezen*. Deel 14.

Schaffer, A. (2017, 12 december). 'Kots de markt uit'. *De Groene Amsterdammer*. <https://www.groene.nl/artikel/kots-de-markt-uit>

Tellegen, T. (1990). *Langzaam, zo snel als zij konden*. Amsterdam: Querido. Geraadpleegd van https://www.dbnl.org/tekst/tell003lang01_01/tell003lang01_01_0011.php

Verbrugge, A., Buijs, G. & Baardewijk, J. van (2018). *Het goede leven de vrije markt: een cultuurfilosofische analyse*. Rotterdam: Lemniscaat.

VPRO. (Producent). (2022, 16 april). 'Rebranding Chaos'. *Tegenlicht* [Tv-serie]. VPRO.

Waterdrinker, P. (2020). *De rat van Amsterdam*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar (pp. 28-29, 38-39, 210, 297-299, 314-315).

Bijlagen

Bijlage 1: oproepen Neerlandistiek

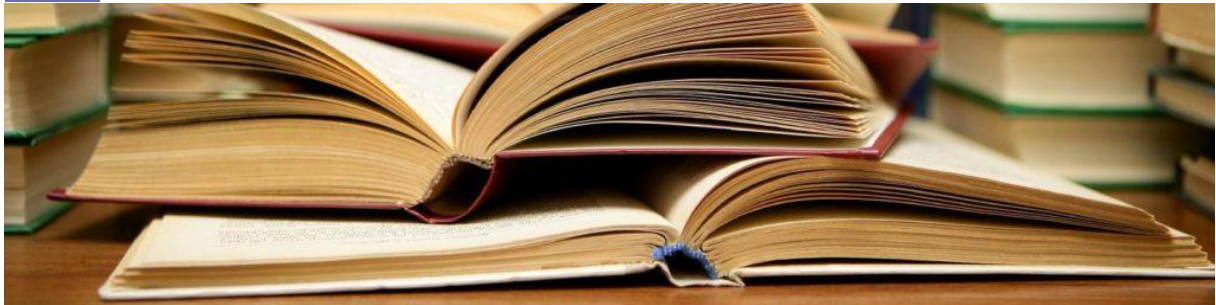
Oproep literaire teksten

<https://neerlandistiek.nl/2021/05/literatuur-over-vrijheid-waarheid-en-macht-ideologiekritisch-lezen-met-leerlingen-kan-dat/>

Literatuur over vrijheid, waarheid en macht ideologiekritisch lezen met leerlingen: kan dat?

28 mei 2021 door *Redactie Neerlandistiek 2*

Reacties



Mijn naam is Wouter Koster, docent Nederlands op het Spinoza Lyceum in Amsterdam. In het kader van mijn educatieve masterstudie aan de Universiteit Utrecht ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek, waarbij ik middels een ideologiekritische lezing van literair(-historische) teksten hoop bij te dragen aan burgerschapsvorming in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Daarom ben ik op zoek naar literaire teksten, passages, gedichten en korte verhalen die geschikt zijn voor zo'n ideologiekritische lezing in de klas. Het is daarbij van belang dat de (neoliberale) ideologische kenmerken van deze tijd doorklinken in de tekst, waarbij verschillende perspectieven aan bod kunnen komen. Daarnaast dient de tekst geschikt te zijn voor een thematische lezing, waarbij er bijvoorbeeld vanuit filosofische thema's als vrijheid, waarheid en macht gelezen kan worden.

Welke tekst(en) is/zijn volgens u bij uitstek geschikt voor zo'n ideologiekritische lezing? Een korte toelichting wordt op prijs gesteld, maar alleen de auteursnaam en titel volstaat.

Reacties graag naar w.j.koster2@students.uu.nl en/of w.koster@spinozalyceum.nl of eventueel onder dit bericht.

Bij voorbaat heel veel dank!

Hartelijke groet,
Wouter Koster

Oproep expertgroep

<https://neerlandistiek.nl/2022/01/gezocht-leden-expertgroep-ideologiekritisch-lesmateriaal/>

Gezocht: leden expertgroep ideologiekritisch lesmateriaal

12 januari 2022 door *Redactie Neerlandistiek* [Reageer](#)

In het voorjaar van 2021 heb ik op deze plaats gevraagd naar literaire teksten, passages, gedichten en korte verhalen die geschikt zijn voor een ideologiekritische lezing in de klas. Dat heeft geleid tot rijk lesmateriaal rondom de filosofische thema's vrijheid en macht.

Nu ben ik op zoek naar docenten Nederlands die het lesmateriaal willen bekijken – eventueel gebruiken – en beoordelen. Op basis van de bevindingen van deze expertgroep zal ik aanpassingen doen aan het later te publiceren didactisch materiaal. De beoordeling van het lesmateriaal vergt hooguit een tijdsinvestering van 1 à 2 uur in de maand maart en u krijgt uiteraard als eerste toegang tot de herziene versie. Het gaat om materiaal voor 4-6 lessen dat bedoeld is voor de bovenbouw van het vwo. Het materiaal integreert verschillende vaardigheden die bij het vak Nederlands van belang zijn.

Wilt u meedoen? Stuur dan voor 1 februari 2022 een e-mail naar w.j.koster2@students.uu.nl en/of w.koster@spinozalyceum.nl of reageer eventueel onder dit bericht. Graag met een korte toelichting met in ieder geval uw naam, woonplaats, leeftijd, opleiding en (indien van toepassing) huidige werkplek.

Bij voorbaat heel veel dank!

Hartelijke groet,
Wouter Koster

Bijlage 2: LitLab-proef

Let op: de tekstfragmenten staan bij de ene stap voor de opdrachten en bij de andere stap er juist achter. Als het goed is navigeert de tekst u de goede kant op.

Stap 1: De voorbereiding

Een inleiding in de materie door middel van concrete voorbeelden waarbij aangesloten wordt op de voorkennis. Het centrale vraagstuk wordt gepresenteerd. Aan het eind van stap 1 staan enkele vragen die leerlingen helpen de gegeven voorbeelden verder te verkennen en te doorgronden.

Wat is voor jou de betekenis van een goed leven? Welke factoren bepalen of het leven goed is? Sinds de coronaepidemie denkt je oma misschien als eerste aan een gezond lichaam, terwijl een vluchteling vooral zal spreken over een veilige plek om te leven. Het lijkt erop dat veel hedendaagse rappers een 'goed leven' gelijkstellen aan een 'rijk leven', om op die manier opzichtig te kunnen consumeren.⁷ En dat laatste is in een tijd waarin de vrije geglobaliseerde markt de boventoon voert een stuk makkelijker geworden. De moderne mens lijkt met name op zoek te zijn naar autonomie en individuele vrijheid, waarbij hij zich zo min mogelijk laat beperken door anderen.

Onze zoektocht naar die vrijheid en autonomie wordt dus enthousiast gefaciliteerd door de vrijemarkteconomie waarin productie, consumptie en concurrentie de belangrijkste basisprincipes zijn. Op het eerst gezicht klinkt dat logisch, want zo'n economie leidt tot een keur aan keuzes in producten en diensten (surf maar eens naar *Bol.com* en zie wat er met een goedgevulde portemonnee allemaal naar je toe kan komen). Maar hebben al die keuzes en vrijheid niet ook een prijs?

De hierboven beschreven denkrichting – waarin de vrije markt leidt tot vrije burgers – wordt tegenwoordig ook wel het neoliberalisme genoemd. De Duitse denker Karl Marx noemde zo'n denksysteem een ideologie. Volgens Marx ontnemt ideologie ons het zicht op de waarheid over politieke en maatschappelijke verhoudingen. Hij zag ideologie als een vals bewustzijn op de werkelijkheid.⁸

Literatuur wordt vaak gezien als een onlosmakelijk onderdeel van de ideologische werkelijkheid. Schrijvers zijn immers onderdeel van een maatschappij waarin de heersende ideologie van dat moment invloed heeft op alles wat er gemaakt of geschreven wordt. Toch kan een schrijver ook een uitzonderingspositie innemen en de ideologie juist ondermijnen. Door *ideologiekritisch* te schrijven bevraagt en bekritiseert het literaire werk het valse bewustzijn van het denksysteem.

In deze proef bestudeer je verhalen op een ideologiekritische manier. Je onderzoekt of de literaire teksten die je tegenkomt de neoliberale ideologie bestendigen of juist ontmantelen. Op die manier kan het lezen van literatuur bijdragen aan helderder bewustzijn van de heersende ideologie en daarmee van de eigen tijd. Want hoe kan de vrijheid suggererende markt samengaan met bijvoorbeeld slechte arbeidsomstandigheden, vluchtelingenstromen en daklozen?

Door verschillende verhaal- en poëziefragmenten te bestuderen kom je dicht bij het antwoord op dat soort vragen. Tegelijkertijd leer je jezelf te verhouden tot de neoliberale ideologie en zie je hoe dat denksysteem terugkomt in de literaire werken. In de volgende stap maak je kennis met enkele begrippen uit de filosofie die je helpen om ideologiekritisch te leren lezen en kijken, namelijk *agonisme*, *macht* en *vrijheid*.

⁷ Goverts, R. & Roks, R. (2020). 'Proosten met champagne, heel m'n libi is nu duur. Opzichtige consumptie in de Nederlandse hiphop'. *Tijdschrift over Cultuur & Criminaliteit*, 10(1), 18-38.

⁸ Franssen, G. & Besser, S. (2013). 'Macht'. In: Essink, F., Franssen, G. & Rock, J. (red.) *Literatuur in de wereld. Handboek moderne letterkunde* (166-194). Nijmegen: Vantilt.

Opdrachten

1. Wat is voor jou de betekenis van een goed leven en welke factoren spelen daarbij een rol? Maak een *mindmap* over die vraag. Bepaal vervolgens bij elk aspect wie of wat daar de grootste invloed op heeft gehad, bijvoorbeeld je ouders, je vrienden, een film, een influencer of jijzelf. Wat valt je op?
2. Vergelijk jouw mindmap met die van een klasgenoot en bespreek de overeenkomsten en verschillen. Heb je nieuwe inzichten opgedaan? Zo ja, noteer ze.
3. In een analyse van [De Correspondent](#) wordt heel cru gesteld dat volgens linkse partijen het neoliberalisme de schuld is van alles, terwijl rechtse partijen zeggen dat het niet bestaat. Leg uit dat – als de waarheid in het midden ligt – dit contrast eigenlijk een bevestiging is van de ideologiedefinitie van Marx.

Stap 2: De instrumenten (begrijpen)

De introductie van nieuwe begrippen of concepten die gaan dienen als onderzoeksinstrumenten, met een uitleg hoe deze concepten tot een antwoord op de in stap 1 geïntroduceerde onderzoeksvragen kunnen leiden. Aan het eind worden begripsvragen gesteld.

Wanneer je antwoorden wilt vinden op de vraag wat een goed leven is en of het neoliberalisme daaraan bijdraagt kan literatuur uitkomst bieden. Een roman of poëzie schept namelijk afstand tussen jouw perspectief en de beschreven werkelijkheid, waardoor je je kritischer kunt verhouden tot dat wat er in de tekst gebeurt. Om ideologiekritisch naar de literaire fragmenten te kunnen kijken, gebruiken we een drietal begrippen: *agonisme*, *macht* en *vrijheid*. Dit doen we omdat je makkelijker met elkaar kunt discussiëren als je dezelfde begrippen hanteert. Alle stappen die je als onderzoeker neemt zijn daardoor voor je discussiegenoten inzichtelijk en begrijpelijk.

Hoewel er geen consensus is over het bestaan van het neoliberalisme gaan we er in deze proef vanuit dat deze ideologie de maatschappelijke sociale orde bepaalt. Dat niet iedereen het daarmee eens is bewijst dat die maatschappelijke orde gebouwd is op een conflict. De politiek filosoof Chantal Mouffe ging ervanuit dat het onmogelijk is om verschillende visies en belangen te verenigen en er dus altijd strijd zal bestaan⁹. Die theorie wordt het *agonisme* genoemd. Je kunt die maatschappelijke orde vergelijken met een voetbalteam, waarbij de heersende macht – de trainer-coach – elke week maar elf spelers op kan stellen. De verliezers – de bankspelers – krijgen later weer de kans om zich op de training te bewijzen en zodoende tot het kamp van de winnaars te gaan behoren.

Het is interessant om in literaire werken te ontdekken wie de basisspelers en de bankzitters zijn en op welke manier zij de strijd met elkaar aangaan. Dat kunnen concrete zaken zijn, zoals personages of organisaties, maar ook abstracte voorstellingen als ideeën en theorieën. In die conflictueuze arena van het literaire werk gaan we in deze proef steeds weer op zoek naar hoe macht en vrijheid zich tot elkaar verhouden, juist omdat die vaak tegenover elkaar staan of elkaar in ieder geval beïnvloeden. Om dat te kunnen doen, moeten we ook deze twee begrippen definiëren.

Als we *macht* begrijpen als de invloed van het ene op het andere, verstaan we onder *hegemonie* – ontleend aan de filosoof Antonio Gramsci – een situatie waarin die invloed leidt tot een overwicht van het ene op het andere¹⁰. Zo had de adellijke klasse ten tijde van de middeleeuwen een overwicht in het culturele domein, waardoor het in belangrijke mate het normen- en waardenpatroon van die tijd kon bepalen. Zo'n hegemonie heeft uiteraard effect op de vrijheid van andere groepen in de samenleving, maar wat verstaan we dan precies onder vrijheid?

In navolging van de filosoof Isaiah Berlin onderscheiden we positieve en negatieve vrijheid¹¹. Onder het eerste verstaan we de vrijheid die ertoe leidt dat je de dingen kunt doen die belangrijk zijn voor jouw welzijn en jouw bestaan. Met negatieve vrijheid wordt bedoeld dat niemand je beperkt in de dingen die

⁹ Demeyer, H. & Vitse, S. (2014). 'Revanche of conflict? Pleidooi voor een agonistische literatuurstudie'. *Spiegel der Letteren*. 56 (4), 511-538.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Berlin, I. (2010). *Twee opvattingen over vrijheid*. Meppel: Boom Uitgevers.

je wilt doen. Je kunt je voorstellen dat die twee dingen soms met elkaar in strijd zijn, omdat op een bepaald moment jouw eigen wil sterker is – overwicht heeft (hegemonie) – dan je beperkingen of andersom. Zo kun je stellen dat die verhouding inherent agonistisch van aard is en wordt de onlosmakelijke verbintenis tussen de drie onderzoeksbegrippen vanzelf duidelijk.

Agonisme

Een politieke theorie die veronderstelt dat elke maatschappelijke orde elementen van strijd in zich heeft.

Macht/Hegemonie

De invloed of het overwicht van de ene kracht op de andere.

Positieve en negatieve vrijheid

Concept waarin vrijheid wordt begrepen als zelfbepaling (positief) en/of afwezigheid van beperkingen (negatief)

Opdrachten

1. NOS.nl schrijft over een rechtszaak tussen taxiplatform Uber en vakbond FNV waarin opvallend genoeg beide partijen chauffeurs oproepen als getuige. Welke vorm(en) van positieve vrijheid spelen een rol in deze kwestie?
2. Hoe beperkt de machtspositie van Uber de vrijheid van de chauffeurs, denk je? En welke rol speelt het vrijemarktdenken van het neoliberalisme in deze kwestie? Bespreek deze vragen met een groepje klasgenoten en noteer de belangrijkste uitkomsten.
3. Neem onderstaande tabel over en vul in welke hegemonieuze verhoudingen tussen groepen er ontstaan in de genoemde maatschappelijke orde. Laat je daarbij bijvoorbeeld inspireren door het artikel over Uber. Er zijn verschillende antwoorden mogelijk. Discussieer met je groepje over jullie antwoorden.

Periode	Heersende ideologie	Strijdende partijen
middeleeuwen	leenstelsel	adel → horigen
19 ^e eeuw	kapitalisme	bourgeoisie → proletariaat
huidige tijd	neoliberalisme	

4. In fragment 0 uit het korte verhaal ‘Een koffiebar met een Duitse naam’ van Hanna Bervoets lees je de verschillende perspectieven van een jong stel (respectievelijk Bauke en Merel) op hun recente verhuizing. Betoog waarom dit een bevestiging is van de agonistische theorie van Mouffe.

Fragment 0

'(...) ik zei toch dat het hier niet veilig was. Ze pakken onze dochter en vragen losgeld dat we helemaal niet hebben omdat we krom liggen voor een hypotheek met extra lening voor het uithouwen van het plafond in de slaapkamer om nog wat extra bergruimte vrij te maken – en hij kijkt naar zijn vrouw en kind. Merel stapelt wat blokken op elkaar maar ze doet het helemaal verkeerd. Lily heeft de blokken liever naast elkaar staan, ze houdt van treintjes, niet van torens, en als Lily iets overkomt, dan moet hij nog maar zien of hij dat Merel ooit vergeeft – maar dat zegt hij niet. In plaats daarvan staat Bauke op, loopt hij naar de keuken en opent hij de koelkast om te zien of ze nog paprika hebben.'

p. 28-29

'Want zij wilde dit, zij wilde deze hond, en zij wilde hier wonen. En het wás ook een goede beslissing, ze ziet nog steeds voornamelijk voordelen; groeien ze ooit toch uit deze woning dan zullen ze hem voor bijna het dubbele van de aankooprijks kunnen verkopen, maar Bauke, die heeft haar nooit gelijk willen geven. Die is opgegroeid in deze stad en dat bleek een nadeel toen ze huizen bekeken, hij kende het stadsdeel alleen nog van vroeger, van die ene keer dat hij naar een zwempartijtje was en al zijn spullen werden gejat – maar god wanneer was dat, 1942? Dat buitenbad is allang opgeknapt.'

p. 25

Nu weet je welke termen je kunnen helpen om ideologiekritisch te kunnen kijken naar literaire fragmenten. In de volgende stap ga je met deze termen experimenteren door fragmenten te lezen uit verschillende literaire werken.

Stap 3: Het experiment (testen en/of analyseren)

Een introductie op de digitale tool of het materiaal en een instructie voor het gebruik ervan. De opdrachten in deze stap laten de leerlingen experimenteren met de tool of het materiaal en laat ze verbanden leggen met de vragen uit de vorige twee stappen.

Tijdens het experiment kun je zelf aan de slag met de instrumenten die je in de vorige stap hebt leren hanteren. In deze stap onderzoek je aan de hand van fragmenten uit de roman *De rat van Amsterdam*, de dichtbundel *Shop Girl* en het korte verhaal 'Een koffiebar met een Duitse naam' hoe het neoliberalisme gepresenteerd wordt in hedendaagse literaire werken. Lees eerst de opdrachten en ga daarna naar de fragmenten.

Fragment 1

'Mijn vader had honderd dollar extra omgewisseld. Voor gulden. Hij liet het breed hangen. Mijn ouders aten haring bij een kraam, in een bontjas van fijngesneden uitjes gleed de vis aan de staart hun keel in. We dreven langs de attracties van de winkels, nog aldoor beduusd van wat we zagen. In een warenhuis als een kazerne bleven we ruim een uur. Zelfs hier in deze kooptempel, waar van parfums tot schoenen, van overhemden tot tapijten en zelfs vers gebak werd verkocht, ontbraken rijen. Trof je bij ons in Riga iets bruikbaar, dan kocht je dat meteen, een uur later was het weg, vanwege de eeuwige tekorten. De toekomst daar was onzeker. Hier was de volgende dag alles nog gewoon te verkrijgen. De volgende week. Het volgende jaar. De volgende eeuw. Een perpetuum mobile van overvloed.

(....)

Tegen de middag hadden we opnieuw honger. We aten pizza, in een pizzarestaurant. Het was onze eerste pizza. Mama koos er een met vier gesmolten kazen, papa met salami, ik met ananas en ham. Hawaiï. Nooit eerder in mijn leven had ik ananas geproefd, zoals ik in een shop van een Raststätte voorbij Hannover mijn allereerste banaan had gegeten. De verkoopster bemerkte mijn verwarring, de starende blik in mijn ogen. Papa mompelde iets afwerends. Toen gaf ze me de banaan, die Duitse. Ik mocht hem gratis hebben. Zo smeug heerlijk! Ananas en banaan, de rest van mijn leven zou ik niets anders eten. We proefden van elkaar. Zes handen hingen boven de drie pizza's. Elke pizza bestond uit zes schijven. Zes handen boven achttien schijven. De gast kon van de olijfolie nemen wat hij wilde. We lachten. We waren vrolijk. Papa dronk bier. Mama koffie. Ik cola, in een glas zo groot als een emmer. Sinds de Olympische Spelen van 1980 in Moskou hadden we Pepsi, maar dit was mijn allereerste Coca-Cola.

'Partizanen...' Half zingend goot mijn vader opnieuw een gulp van de gouden olijfolie over zijn pizza.

'Partizanen, wat is alles hier toch goed. Het leven is gewoon voortreffelijk!'

Ook mama had nooit eerder ananas gegeten. Papa wel. Althans, dat beweerde hij. Mijn moeder sprak, de witte lachrimpels in haar amandelooghoecken: 'Je bent een opschepper, mijn haasje!'

Toen volgde het hoogtepunt: een bezoek aan het kunstpakhuis waarvan mijn vader altijd had gedroomd. Het Rijksmuseum. We zagen de Rembrandts, de Frans Halsen, de Jan Stenen. Bij elk beroemd schilderij stonden we even stil en vertelde mijn vader een verhaal, fluisterend, uit angst de overige bezoekers tot last te zijn.

Daarna namen we een rondvaartboot. De wind waaide door het hemelblauw. Nog altijd scheen de warme herfstzon. Mijn vader hielp mijn moeder aan boord, alsof ze een prinses was, een prinses op een loopplank. Ze giechelde als een duif. Voor het eerst sinds jaren waren haar ogen niet langer dof, uitdrukkingloos. Er was weer licht verschenen, alsof alles daarvoor nooit had plaatsgevonden: de heksenketel van de laatste maanden, de verkoop van de datsja, de leugens bij de corrupte notaris, het uur dat we zwijgend aan het graf van Liza hadden gestaan.'

p.28-29

Fragment 2

'Kort erna werden ze afgezet in een straatje achter de Bijenkorf, waar we de dag ervoor een uur hadden doorgebracht. Waar mijn moeder de zachte stoffen van jurken, blouses en andere kleren door haar vingers had laten glijden, in voortdurende staat van bijna religieus ongeloof. Waar ze zich had laten bespuiten met monsters parfum uit kristallen flacons, eveneens zomaar lippenstift opgedaan kreeg. Totdat de verkoopsters met hun fotomodellenlook doorhadden wat voor vlees ze in de kuip hadden – een armlastige Oostblokvrouw met een hoofddoek – en haar vriendelijk gedecideerd verdere gratis cosmetische dienstverlening werd geweigerd.

De koude wind van zee was de stad in geraasd, deed de dakpannen rammelen. Het afvalpapier joeg ritselend door de straten. Lantaarnpalen zwiepten. Plots was er geen vogel meer te zien. Het middaguur had net geslagen. Maar het leek intussen wel nacht.

Mijn vader en Soenbad, de Armeniër, schoten het eerste het beste café naar binnen. Ze namen plaats aan een tafeltje bij het raam. Van de cognac stapten ze over op het bier. Zwijgend, de glazen naar hun lippen brengend, begonnen ze het spektakel buiten te bekijken; de pupillen kogelrond van verbijstering in hun eerst nog wegvluचtende ogen. Door de vitrage van de caféramen begluurden ze het Amsterdamse hoerenbedrijf. Net als in onze betonnen slaapdoos nabij de haven dreef alles hier op betaalde seks. De kleren van de voornamelijk mannelijke passanten werden door de wind plat tegen hun botten gedrukt. Hun botten met vlees. Op zoek naar warmte. Naar liefde. Naar genot. Mijn vader en de Armeen hadden vanaf hun positie een eersteklas zicht op drie vitrines aan de overkant. Drie vrouwen zaten er in het purperkleurige neonlicht op barkrukken, lonkend naar de voorbijkomende kerels.

Zodra ze beet hadden sloten ze de gordijnen.

Vanuit het middenrif van de Armeniër was langzaam iets omhooggekomen. Een verbale vulkaanprop. Was dit nu vrijheid? Ze waren elkaar al eerder begonnen te tutoyeren. 'Ivan Ottovitsj, is dit hier dan die zogeheten kapitalistische vrijheid? Deze zwijnenstal?'

Mijn vader gaf zijn nieuwe kameraad gelijk.

De Armeniër mompelde dat zijn vrouw en twee dochters goddank in dat pension op hem zaten te wachten, zodat ze deze ontstellende vunzigheid niet hoefden te zien. Een geluk dat hij ze daar had achtergelaten. Hoe oud waren die stakkers op de krukken nu helemaal? Het waren eerder meisjes. Nog geen twintig. Drie jaar ouder dan zijn oudste dochter. Soenbad vroeg mijn vader of hij kinderen had. Hij antwoordde dat hij een zoon had.

Een zoon van elf, bijna twaalf.

'Dank God dat je geen dochter hebt!' sprak de Armeniër.

Mijn vader knikte weer.'

p. 38-39

Fragment 3

*'Ik vind mijn lichaam terug
aan het einde van een supply chain
die non-stop in mij leegloopt.*

Laat alles weer uit me vloeien.

*Je kan mij uit de betaalzone halen
maar je kan de betaalzone niet uit mij halen.
De winkelvloer kleeft aan mijn binnenkant
absorbeert alles.*

*Zo volgepompt dat ik het internet niet nodig heb i'm already world wide
laat ik me sneller uitbuiten dan mijn schaduw*

*en droom een wereld
buiten deze zone
waar ik naar terugkeren kan
na het scannen van een barcode
of een vingerafdruk'*

(...)

Uit: 'Betaalzone' (p. 6-7)

'COLOUR FORECASTING AGENCY: Het is 2016.

*De consument snakt naar gemoedsrust
verlichting van stress.
Hij eist herbergzame kleuren
die zijn hang naar geruststelling en veiligheid vervullen.*

*De kleuren van dit jaar: een gradiënt van Kwartsroze en Sereen
Blauw.*

*De consument zal moeilijk kunnen weerstaan
aan de inherente balans
tussen de warme omhelzing van de roze kleurtoon
en de verkoeling van het rustgevende blauw
een combinatie die zowel connectie en welzijn reflecteert
als een kalmerend gevoel van harmonie.'*

Uit: 'Colour Management' (p. 20-21)

*'De supply chain manager weet
dat je katoenplant
niet kan spellen zonder klant
en ook niet zonder \$\$\$.'*

Uit: 'Supply Chain Management' (p. 8-9)

Fragment 4

'Hai hai,' groet de vrouw met de teckel in het voorbijgaan, en achter haar loopt de man met de boxer, allemaal al klaar met hun rondje. 'Hoe is het met z'n pootje?' vraagt Ben de man met de boxer, en er gaat een duim omhoog. Zelfs de vrouw met de husky is alweer op weg naar huis. Hij ziet haar in de verte het park uitkomen. De vrouw met de husky zegt nooit gedag, om de een of andere reden wendt ze bij het passeren steevast haar hoofd af, de husky trippelt zijn Florence dan hooghartig voorbij. Of die vrouw ook dit keer wegstijgt weet hij niet, Ben richt zijn blik naar de grond, naar de kont van zijn hond, hij vindt het zielig ook, zo'n sneeuwhond in Nederland – hoe heet heeft dat beest het wel niet in de zomer? 'Je moet het niet willen voor je hond,' zei hij laatst tegen de man met de boxer, en hij had wel willen weten of de vrouw met de husky hem ook negeerde maar hij vroeg het niet, hij zou kleinzerig lijken en dat is hij absoluut niet, het zegt ook meer over die vrouw dan over hem: zij is nieuw hier. En het is niet zo dat de nieuwelingen per definitie geen gedag zeggen, maar als een hondeneigenaar niet groet, dan is het wel altijd een nieuweling. En of iemand nieuw is, dat kan hij dan weer aan de hond zien. Neem de teckel. Daar kan zowel een oude als een nieuwe bewoner achter lopen. Maar is de teckel zwart, dan zul je zien dat hij hier al een tijdje woont. Heeft het beestje vlekken daarentegen, van die witte kringen die sommige varkens ook hebben, dan is zijn baasje hier waarschijnlijk net komen wonen: de nieuwelingen vinden vlekken wel apart. Ze lopen ook steevast met jonge honden, en nooit boxers, boomers of yorkies – ook de chihuahua ontbreekt al een tijdje binnen de nieuwe aanwas, nee, liever kopen de nieuwelingen een bordercollie. Of een labradoodle of een husky; zo groot zijn hun huizen, blijkbaar, dat ze al te kleine hondjes kwijttraken. En hebben ze al een dwergpoedel, dan knippen ze die niet als een poedel, maar laten ze het dier gewoon om de zoveel maanden kaalscheren: chic geknipte poedels vinden ze niet chic, en dan heb je er nog die zo'n grootogige pluizenbol uit Spanje of Roemenië laten overkomen – nooit een goed idee, weet hij, die beesten beginnen al te grommen naar de eerste de beste auto, wat wil je, die dieren hebben trauma's, zijn geslagen met stokken, dat vergt geduld en begrip maar – en dat is ook zoiets – die nieuwelingen kunnen helemaal niet met honden omgaan.

Kijk, daar heb je de man met het vuilnisbakkie, en daar gaat Angela met haar terriër, maar dat meisje daar, die is dus nieuw. Die laat haar gevlekte teckel gewoon een gat wroeten bij de rozenstruiken, en nu wil het dier natuurlijk niet meer lopen, die wil graven, zo zijn teckels – kijk dat kind daar nou hulpeloos staan. Hij zou haar bijna willen helpen. Als je gewoon doorloopt, zou hij willen zeggen, je rug naar het dier keert, dan komt hij vanzelf achter je aan. Maar hij laat het, loopt het meisje zwijgend voorbij: die zit niet te wachten op zijn advies, het is ook niet zijn verantwoordelijkheid – dan voelt hij Florence trekken, hij ziet dat haar poten tegen de knieën van een jongen heeft gezet. 'Ho, pas op! – dit is uitzonderlijk. Normaal gesproken doet Florence dit uitsluitend bij vrouwen.

'Sorry! Ze doet niks. Heb je soms een lekker luchtje op?'

De jongen lacht, lijkt in verlegenheid gebracht.

'Mijn hond vindt je lief, blijkbaar.'

'Oké,' zegt de jongen zacht, en hij lacht opnieuw zijn mysterieuze lach. Ben kent deze jongen niet. Maar hij ziet er niet uit als een nieuweling.'

Opdrachten

1. In *De rat van Amsterdam* (2020) van Pieter Waterdrinker is Ruben Katz het hoofdpersonage. Hij vertelt over de migratie van zijn gezin uit de voormalige Sovjet-Unie naar Amsterdam, aangetrokken door de vrijheden van West-Europa. De kennismaking met die vrijheden blijkt al snel wat ambigu, zo blijkt uit fragment 1 en 2. Leg die dubbelzinnigheid uit aan de hand van je kennis over *negatieve vrijheid*.
2. Laat zien dat de auteur ook door middel van sfeerbeschrijvingen deze ambiguïteit toont.
3. In *Shop Girl* van Dominique de Groen reflecteert de dichter op het zijn van de werknemer in het huidige economische systeem. Is De Groen het eens met de neoliberale stelling dat 'de vrije markt leidt tot vrije burgers'? Leg je antwoord uit aan de hand van voorbeelden uit de dichtregels in fragment 3.
4. Hoe probeert de consument uit 'Colour Management' te ontsnappen aan de stress? Vind je dat troostrijk of juist extra wrang? Leg je antwoord uit.
5. In 'Een koffiebar met een Duitse naam' uit de bundel *Een modern verlangen* van Hanna Bervoets maak je kennis met gegentrificeerde woonwijk. Zoek op wat de term *gentrificatie* betekent en leg de term uit door te verwijzen naar passages uit fragment 4.
6. Een fervent tegenstander van gentrificatie is de Amsterdamse columnist en rapper Massih Hutak. In de track '[5711](#)' ageert hij tegen de ontwikkelingen op de woningmarkt. Hoe doet hij dat in deze videoclip? Geef zowel visuele als lyricale voorbeelden en koppel deze aan de drie instrumenten *agonisme*, *macht/hegemonie* en *vrijheid*.

Stap 4: De lakmoesproef (reflecteren/terugkoppelen)

Tijdens deze stap wordt de vorige stap geëvalueerd door middel van een grotere opdracht met meer eigen inbreng. Wat zeggen de resultaten? Zijn er conclusies te trekken? Argumentatie speelt in deze stap een belangrijke rol.

In stap 3 heb je geëxperimenteerd door verschillende perspectieven op de neoliberale ideologie te verkennen. Je hebt meer zicht gekregen op de elementen van strijd in de maatschappelijke orde en je weet nu hoe macht en vrijheid op elkaar inwerken. In deze stap pas je die kennis toe door een fragment uit *De rat van Amsterdam* te koppelen aan een recente maatschappelijke politieke kwestie.

Ruben Katz groeit na de emigratie op in Amsterdam en werkt zich op tot creatief brein van 'de Nationale Armenloterij'. Het personage reflecteert op verschillende plaatsen in de roman op zijn werk bij de loterij. Een selectie daarvan vind je in fragment 5. Van welke stijlvormen bedient hij zich?

Opdrachten

Een veelgehoord kritiekpunt op het neoliberalisme is dat van oudsher overheidssectoren als het onderwijs en de zorg steeds vaker worden overgelaten aan de markt. In fragment 5 beschrijft Katz hoe commerciële partijen daarop inspringen en profiteren van de leemte die de overheid achterlaat. Dat fictie en realiteit dichtbij elkaar liggen bewijst de recente ophef over de [mondkapjesdeal](#) van Sywert van Lienden.

Schrijf een betoog van ongeveer 500 woorden waarin je een van de volgende stellingen verdedigt of verwerpt. Maak in je betoog gebruik van voorbeelden uit de literaire fragmenten in deze proef en van minimaal twee externe bronnen (krantenartikelen en recensies).

1. Het neoliberalisme heeft Sywert van Lienden rijk gemaakt.
2. Liefdadigheid en commercie dienen strikt gescheiden te blijven.

Besteed in je betoog ook kort aandacht aan de verbinding tussen literatuur en de werkelijkheid.

Fragment 5

'Het wordt tijd dat ik ga vertellen hoe ik, Ruben Ivanovitsj Katz, vluchteling, vader-Jood, asiel fraudeur, een rat werd, de rat van Amsterdam. Of in ieder geval, een van de ratten van Amsterdam, want het zijn er vele duizenden, tienduizenden, zoals er ook tienduizenden ratten zijn van Londen, van Parijs, van Berlijn, van Moskou, New York, Buenos Aires, Singapore en Peking.

De wereld wordt geregeerd door ratten.

Maar de ratten van Amsterdam zijn de verderfelijste van alle. Met hun stinkende lijven hullen ze zich in walmen parfum, in de bovenwereld lachen ze het volk met hun knaagdierentanden vriendelijk toe, waarna ze zich ondergrond voortbewegen door de gouden, met fluweel en satijn beklede buizen van het menselijke riool, onder de op palen gebouwde Nederlandse hoofdstad, terwijl de massa hen blijft zien als de verkondigers van de zuivere menslievendheid, empathie, onbaatzuchtigheid – la volonté générale est toujours bonne.

Het is tovenarij – ja, het is je reinste tovenarij!

p. 210

'Het gros speelde nog altijd mee uit een negatieve impuls, uit angst dat de burens wel en zij niets zouden winnen, een direct gevolg van mijn even briljante als verderfelijke inval destijds in de bossen van het Teutoonse kasteeltje. Critici spraken van een vorm van morele chantage, juist van hen die het vaak toch al niet breed hadden. Er waren gevallen bekend van hele wijken die tegen elkaar waren opgezet, omdat iemand verzuimd had om mee te spelen, waardoor de keten van lootjes was onderbroken en zij die aan de verkeerde kant ervan hadden gestaan niets gekregen hadden. Alle kritiek op de loterij werd met een hovaardige glimlach afgedaan. Net als de in de media nog regelmatig opspelende verdachtmakingen dat de oprichters ervan gelikte zakenlieden waren, zakkenvullers achter het masker van liefdadigheid. Soms begon Clemens Mudmann (de oprichter van de Armenloterij, red.) te tieren. Met een hoofd als een vuurboei bezwoer hij een advocaat af te sturen op de klootzak die had geprobeerd hem door het slijk te halen. Op beschuldiging van laster, aantasting van zijn goede naam en eer, wat echter zelden daadwerkelijk werd uitgevoerd. Meestal was het schrijven van een brief door een advocaat met daarin een verborgen dreigement van verdere actie afdoende om rectificatie af te dwingen, of om iemand te laten inbinden. De juridische macht van de Nationale Armenloterij, met de onbepaalde gelden die erachter schuilden, werd alom gevreesd.'

p. 299

'In de zeven jaar dat ik als vrije creatief werkte voor de Nationale Armenloterij, dijde de privé-onroerendgoedportefeuille in Rusland uit tot honderddertig panden. In Nederland was het mijn taak ook deze puur commerciële onderneming als liefdadigheid aan de man te brengen, om de verkoop van extra vingerafdrukkloten te stimuleren. De Nationale Armenloterij was begonnen steeds meer liefdadigheids- en andere taken van de terugtrekkende overheid over te nemen. Ze sprong in het gat van de vaderlandse daklozen, van misbruikte kinderen, van de zorg, van de ouderenzorg, van het onderwijs, van kringloopwinkels, van asielzoekers, van sportvelden, van voedselbanken, naast de almaar groeiende portefeuilles aan natuurprojecten. De mannen in hun grachtenpanden werden gezien als kampioenen in het gevecht tegen de neoliberale ontsporing, terwijl ze zelf opperprofiteur waren van het systeem waarvan ze zeiden de uitwassen te bestrijden. De macht van het geld wisten ze bovendien steeds verder te voorzien van een politieke rand. Hoewel de grootste zegetocht, de inname van fort Oranje, nog moest plaatsvinden.'

p. 314-315

Stap 5: Het vrije experiment (verdiepen)

In de laatste stap krijgen leerlingen meer vrijheid en ruimte om te reflecteren op het gebruik van de tool en tot meer diepgang in de materie te komen. Leerlingen kunnen in deze stap bijvoorbeeld naar eigen inzicht verder experimenteren en daarover schrijven, debatteren over gerelateerde onderwerpen of creatief schrijven.

In stap 1 begonnen we deze proef met de vraag wat een goed leven is. In de daaropvolgende stappen heb je onderzocht op welke manieren de ideologie van deze tijd invloed heeft op de (goede) levens van tijdgenoten en personages. De verteller uit *De rat van Amsterdam* reflecteert in de roman op de spanning die ontstaat tussen het collectief – een belangrijk onderdeel van de ideologie in zijn land van herkomst – en het individu, dat in het ‘democratisch bloembollenkoninkrijk aan zee’ een belangrijk uitgangspunt is. Hij doet dat als volgt in fragment 6:

Fragment 6

‘Het regende, wat me wel uitkwam, bevreesd als ik was dat iemand me zou herkennen. Zonder op te vallen kon ik de capuchon van mijn mangogroene regenponcho en mijn zonnebril ophouden. Ik zag eruit als een verdwaalde Duitse slechtweertoerist. Ik wist waarom ik bang was: uit schaamte, uit gêne om wie, of beter gezegd om wát ik was geworden: een rat die al de dromen die hij hier als kind had gekoesterd had verkwanseld, dromen die erop gericht waren geweest de medemens als arts, advocaat, als leraar, als schrijver, als verkoper desnoods van brood en schoenen te helpen. Na de dood van Lisa had ik gevoeld, begrepen dat verder leven eigenlijk geen zin meer had. Ik had gedachten aan zelfmoord gekoesterd, net negen jaar oud.

De idealist, het pioniertje was diep in mij nog altijd niet gestorven. Maar ik was te laat, ik zat niet in mijn tijd. Het tijdperk van de onbaatzuchtige inspanningen, van het collectief, hoe vals en leugenachtig dikwijls ook, was na de val van het communisme niet alleen in mijn geboortestreken maar ook hier goeddeels verdwenen. Op het Spinoza gymnasium had ik al snel begrepen dat we allen even uniek waren. Het was zaak voor onszelf op te komen, uit te blinken, te excelleren met de talenten en de gaven die we hadden meegekregen. We waren ieder een project, waarvan de platina fundamenten op school werden gelegd. Mijn project was geslaagd, althans voor de buitenwereld. Mijn naam, Ruben Ivanovitsj Katz, afkomstig uit het verre Letland, modelallochtoon, werd af en toe genoemd. Drie keer had de rector van mijn oude school mij verzocht een lezing te geven; drie keer had ik vriendelijk voor de eer bedankt. Ik werd als rat ten voorbeeld gesteld aan de nieuwe generatie. Een land dat ratten ten voorbeeld stelt is gedoemd.’

p. 297-298

Opdrachten

Maak een keuze uit de volgende mogelijkheden:

1. Debatteer met je klasgenoten over de invloed van die spanning tussen het collectief en het individu over de vraag wat een goed leven is. Jullie discussiëren over de volgende stellingen:
 - De nadruk op het collectief maakt mensen onvrij
 - Het is gevaarlijk dat jonge mensen een project zijn geworden
 - Literaire teksten kunnen een waardevolle inkijk bieden in het goede leven

Maak gebruik van de kennis die je hebt opgedaan in deze proef.

2. Het beeld van de rat is een goed voorbeeld van 'animalisering', waarbij een idee wordt weergegeven in de vorm van een dier of een dierlijke eigenschap. Dat gebeurt vaker in literaire werken. Wellicht ken je het middeleeuwse [Van den vos Reynaerde](#) of de filosofische dierenverhalen van [Toon Tellegen](#). Bedenk en schrijf een fictief verhaal van minimaal 1000 woorden waarin een dier het hoofdpersonage is. Laat de vraag naar wat een menselijk goed leven is terugkomen in je verhaal.

Bijlage 3: Docentenhandleiding en antwoordmodel LitLab-proef

Docentenhandleiding

De Lit-Labproef Neoliberalisme bestaat uit vijf stappen en is volgens het [LitLab-format](#) ontwikkeld op basis van acht door de maker geformuleerde ontwerpprincipes:

1. een impliciete of expliciete representatie van de ideologische kenmerken van het huidige tijdsgewricht in de gekozen teksten;
2. een contextgerichte lezing van de tekst en (idem) didactiek;
3. een multidisciplinaire didactiek;
4. een thematische tekstkeuze en didactiek;
5. een dialogische lezing;
6. een multiperspectivistische didactiek;
7. een vaardigheidsintegreernde didactiek;
8. een intermediale didactiek.

In deze docentenhandleiding vindt u een korte beschrijving van de lesinhoud, alsmede een aantal suggesties om de stof van meer context te voorzien. Ondanks dat het LitLab-format is ontwikkeld om de leerlingen zelfstandig literatuur te laten onderzoeken, is de rol van de docent bij de dialogische lezing van de literaire werken in deze proef erg belangrijk. Deze handleiding tracht een handreiking te doen om de docent daarbij op weg te helpen.

Stap 1: de voorbereiding

Tijdens de voorbereidende eerste stap wordt het centrale vraagstuk gepresenteerd door middels concrete voorbeelden aan te sluiten op de voorkennis van de leerlingen. In deze proef gebeurt dat door de vraag te stellen wat een goed leven is en welke factoren bepalend zijn voor dat goede leven. Deze vragen – die ook centraal staan in de cultuurfilosofische analyse *Het goede leven en de vrije markt*¹² – worden gekoppeld aan termen als vrijheid en autonomie, waarna ook begrippen als vrijemarkteconomie, neoliberalisme en ideologie de revue passeren. Door het dialogisch maken van mindmaps en een achtergrondartikel van *De Correspondent* trachten de leerlingen tezamen met de docent vat te krijgen op de lastige materie.

Tips voor de docent:

- Bevorder het filosofische denkproces met vragen als ‘Bestaat er een objectieve waarheid?’ ‘Ligt de waarheid altijd in het midden?’, etc.
- Laat het begin van de eerste aflevering van de podcast [Sør](#) horen, waarin de linkse kunstenaar Marjolijn van Heemstra haar oude rechts-populistische geschiedenisleraar Ronald Sørensen aanhaalt met de woorden: ‘Als je altijd door dit ene raam blijft kijken, zie je nooit de hele werkelijkheid. Als je echt wilt weten hoe het zit, moet je soms van positie veranderen’. Luister eventueel een of meerdere afleveringen en bespreek de term *multiperspectiviteit* in relatie tot de te behandelen begrippen in de proef.
- Kijk met de klas naar de *Tegenlicht*-documentaire ‘[Rebranding Chaos](#)’ met *Hang Youth*-zanger Abel van Gijlswijk. Hij legt het begrip ideologie in heldere jongerentaal uit.

Stap 2: de instrumenten (begrijpen)

In de tweede stap maken de leerlingen kennis met de onderzoeksinstrumenten (begrippen of concepten) die tijdens het experiment gebruikt worden om de literaire fragmenten te analyseren. In navolging van de agonistische literatuurkritiek wordt het *agonisme* als eerste instrument gepresenteerd. In combinatie met *macht/hegemonie* en *positieve en negatieve vrijheid* vormt het agonisme een drietal

¹² *Het goede leven en de vrije markt* (Verbrugge, Buijs & Van Baardewijk, 2018) vormt de basis voor het eindexamen filosofie op het vwo in 2022.

onderzoeksinstrumenten, waarop de leerlingen zicht krijgen door ze toe te passen op een moderne maatschappelijke casus over de positie van Uber-chauffeurs. Als laatste wordt er in deze stap een historiserende pendelbeweging gemaakt om meer inzicht te krijgen in de continuïteit van de geschiedenis en wordt er aan de hand van een fragment van uit 'Een koffiebar met een Duitse naam' gespeeld met multiperspectiviteit.

Tips voor de docent:

- Breng de casus dichtbij met vragen als 'Wie bestelt of bezorgt er weleens maaltijden?' 'Kun je zonder Big Tech?'
- Laat leerlingen de voor- en nadelen van Big Tech benoemen.
- Lees eventueel het eerste fragment samen met de leerlingen en stuur het denkproces langs de onderzoeksinstrumenten.
- Koppel de stof aan een zakelijke examentekst over vrijheid. Deze tekst is te vinden in het vwo-examen van [2015-1](#).

Stap 3: het experiment (testen en/of analyseren)

In de derde stap vormt literatuur de basis. Zo zijn er twee fragmenten over de entree in Amsterdam van de familie Katz die beargumenteerd moeten worden gekoppeld aan de dubbelzinnigheid van positieve en negatieve vrijheid, waarna een vraag over de sfeer in de fragmenten ook een blik werpt op de literaire waarde van het geschrevene. In de fragmenten uit *Shop Girl* wordt de neoliberale ideologie verder ontleed en aan de hand van 'Een koffiebar met een Duitse naam' wordt gentrificatie geïntroduceerd. Dat laatste begrip wordt daarna intermediaal verdiept door een videoclip waaraan de genoemde instrumenten dienen te worden verbonden.

Tips voor de docent:

- Geef meer – wellicht visuele – (biografische) achtergrondinformatie over de auteurs. Zo is Waterdrinker een kenner van Rusland, werkte De Groen in het magazijn van de Primark en is Bervoets woonachtig in de grote stad. In hoeverre beïnvloedt die informatie het literaire werk?
- Alfred Schaffer [vergelijkt](#) de vertelstem in het werk van De Groen met de mechanische computerstem uit het nummer *Fitter, Happier* van de Britse band Radiohead. Luister het nummer, lees eventueel de lyrics en bespreek de vergelijking van Schaffer met de klas.
- Lees en bespreek [een column](#) van Massih Hutak over gentrificatie of [een interview](#) met stadsgeograaf Cody Hochstenbach.
- Elk literair werk is in deze stap gekoppeld aan een tweetal vragen. Deze stap leent zich dus goed voor differentiatie: door de klas in drieën te verdelen of door de leerlingen te laten kiezen. Zo kan de proef ook op een handige manier worden verkort.

Stap 4: de lakmoesproef (reflecteren/terugkoppelen)

In de vierde stap wordt de opgedane kennis geëvalueerd in een grotere opdracht waarin argumentatie van belang is. De bedenkelijke verbinding tussen liefdadigheid en winstgevendheid die in *De Rat van Amsterdam* een belangrijke rol speelt wordt in het licht van de mondkapjesdeal met Sywert van Lienden in verband gebracht met het neoliberalisme, waarna leerlingen de opdracht krijgen om aan de hand van de literaire fragmenten uit de proef en zelfgekozen externe bronnen betogend te schrijven over dit onderwerp.

Tips voor de docent:

- Bespreek het antwoordmodel met de leerlingen.
- Bekijk met de klas – ter inspiratie - de clip van de carnavalskraker van *9 Meloen*: ['Daar is Sywertje'](#)

Stap 5: het vrije experiment (verdiepen)

Tot slot krijgen de leerlingen in de vijfde stap de kans om hun kennis over het thema verder te verdiepen. De proef wordt rondgemaakt door terug te komen op de spanning tussen het collectief en het individu, alsmede op de vraag wat een goed leven is. Tijdens een debat kan er worden gereflecteerd op deze onderwerpen, maar deze stap biedt ook ruimte voor literaire verdieping door creatief te schrijven over de 'goedelevenvraag' aan de hand van het literaire verschijnsel van de animalisering, dat in Waterdrinkers werk een rol speelt.

Tips voor de docent:

- Laat de leerlingen elkaar beoordelen en feedback geven.
- Lees vooraf [deze brochure](#) van Stichting Lezen om de leerlingen tijdens het creatieve schrijfwerk op weg te helpen.
- Reflecteer nog eens met de klas op de eerdere stappen in de proef.

Stap 1: de voorbereiding

1. Ter beoordeling van de docent
2. Ter beoordeling van de docent. Geen nieuwe inzichten na groepsuitwisseling zijn wel onwaarschijnlijk.
3. Marx ziet ideologie als een vals bewustzijn op de werkelijkheid. De linkse partijen vinden het neoliberalisme de schuld van alles, terwijl de rechtse kant van het politieke spectrum de ideologie ontkent. Wanneer de waarheid in het midden ligt, hebben beide politieke stromingen dus ongelijk: links verschuilt zich achter de ideologiekritiek en sluit de ogen voor andere factoren die van invloed zijn op de maatschappij als geheel. Je kunt beargumenteren dat dit ook een 'vals' denksysteem is. Aan de andere kant is het ontkennen van het bestaan van het denksysteem ook valsspelen. Marx' definitie lijkt zo te laten zien dat er per definitie een vals bewustzijn is over de werkelijkheid.

Stap 2: de instrumenten (begrijpen)

1. Beide partijen roepen chauffeurs op omdat ze *positieve vrijheid* allebei op een andere manier uitleggen. Uber doet dat door de 'zelfbepaling' uit te leggen als de vrijheid voor de taxibestuurder om de eigen werktijden te bepalen, terwijl het FNV stelt dat de positieve vrijheid juist wordt benaderd als de chauffeur de keuzemogelijkheid heeft om als zzp'er of als werknemer te kunnen werken.
2. Verschillende antwoorden mogelijk. Bijvoorbeeld: de chauffeurs zijn een speelbal van het algoritme van de Uber-app en kunnen dus niet – zoals de meeste zzp'ers – hun eigen tarieven bepalen: dat doet Uber. In zo'n platformeconomie – waarin de online aanbieder het contact tussen de aanbieder en de klant faciliteert – worden de aanbieders (hier de taxibestuurders) overgeleverd aan de markt (het belangrijkste neoliberale concept) en worden ze zodoende concurrenten van elkaar, zonder beschermd te worden door de werkgever.
- 3.

Periode	Heersende ideologie	Strijdende partijen
middeleeuwen	leenstelsel	adel → horigen
19 ^e eeuw	kapitalisme	bourgeoisie → proletariaat
huidige tijd	neoliberalisme	Big Tech → taxichauffeurs/maaltijdbezorgers/etc.

4. Mouffe stelt dat er altijd strijd zal bestaan in een maatschappelijke orde. Op microniveau geldt dat ook voor de 'orde' in een jong gezin. Bauke en Merel hebben samen een huis gekocht, waarbij er dus op het eerste gezicht ordelijkheid en consensus heerst. Uit het fragment blijkt echter dat daar wel degelijk een strijd onder ligt en er sprake is van botsende belangen: Bauke vindt het geen veilige plek voor hun dochter en verwijt dat Merel, die het huis vooral als een goede investering ziet.

Stap 3: het experiment (testen en/of analyseren)

1. In eerste instantie ontdekt de familie de geneugten van de negatieve vrijheid die het uit de Sovjet-Unie niet kent. Er is in Amsterdam overvloedig plek voor ongebreideld consumentisme (pizza, ananas, banaan, cola), maar die afwezigheid van beperkingen heeft ook een keerzijde: in fragment 2 leidt die vrijheid – in de ogen van de Armeniër – tot vunzigheid. Impliciet laten de personages blijken juist voor meer beperkingen te zijn in het Wallengebied.
2. In het eerste fragment wordt de positiviteit van de negatieve vrijheid benadrukt door sfeerbeschrijvingen als 'de wind waaide door het hemelblauw' en 'de warme herfstzon scheen', terwijl de moeder uit het verhaal straalt als een prinses en giechelt als een duif. In het tweede fragment verandert de sfeer zichtbaar: 'de koude wind', 'rammelende dakpannen', 'zweepende lantaarnpalen' en 'het leek wel nacht'. De schrijver laat hiermee de twee kanten van de *negatieve vrijheid* ook zijn taal zien.
3. Eigen antwoord. Vermoedelijk is de dichter het niet eens met die stelling. Met name de dichtregels uit 'Betaalzone' bevestigen dat. Zo reflecteert het subject dat het onherroepelijk met

de betaalzone -haar werkplek – is verbonden en dat de winkelvloer overal aan blijft kleven. Ze spreekt over uitbuiting en droomt van een plek buiten de 'zone', maar om daar te komen is er ook weer iets marktgerelateerds nodig.

De leerling dient in het antwoord een aantal van de genoemde voorbeelden uit het fragment te citeren.

4. Eigen antwoord. De consument probeert te ontsnappen door zich vast te houden aan kleurenpracht. Dat kan troostrijk zijn door de rust en de kalmte die door de kleuren worden aangeboden of juist extra wrang doordat het immers kleuren zijn die op een marktgericht kleurenpalet staan. In dat laatste geval blijft de consument nog steeds in de marktzone rondwalen.
5. Gentrificatie is het 'upgraden' van een armere buurt door rijkere bewoners aan te trekken. In het fragment zie je dat er verschillen bestaan tussen de oude en de nieuwe bewoners. De nieuwe bewoners hebben een andere – vaak duurdere – hondensmaak en zijn meer op zichzelf: ze groeten de andere hondenbezitters minder snel.
6. Meerdere antwoorden mogelijk, bijvoorbeeld:
 - Agonisme*: het shirt en de graffiti van 'Verdedig Noord' zijn visuele elementen waarin je de strijd terugziet. Ook de lyrics over de huizenprijzen en een 'uitverkocht' Noord zijn goede voorbeelden.
 - Macht/hegemonie*: ook hier is de 'Verdedig Noord'-symboliek van belang. Er wordt gestreden om de machtsverhoudingen in het stadsdeel en ook lyrisch laat Hutak dat zien:
 - 'Alleen met fam breek ik m'n brood'
 - 'Stop voor ons te bepalen'
 - Vrijheid*: de rapper neemt zijn vrijheid over de stad terug door met vier regels de 'zelfbepaling' van zijn wijk te benadrukken. Hij stelt ook dat iedereen welkom is, als je maar respect toont. De vrolijkheid op het springkussen past ook bij het vrije gevoel dat Hutak aan Noord wil koppelen.

Stap 4: de lakmoesproef (reflecteren/terugkoppelen)

Ter beoordeling van de docent. Suggestie:

Bij het beoordelen van het betoog kan op de volgende aspecten gelet worden:

- Het werk heeft een heldere opbouw, beginnend met een originele *titel*, gevolgd door een pakkende *inleiding*, waarin het onderwerp helder geïntroduceerd wordt, een *middenstuk* met passende deelonderwerpen en een duidelijk *slot*, dat goed aansluit bij de inleiding en waarin mooi toegewerkt wordt naar de *conclusie*.
- Er is sprake van een logische en gelijkwaardige verdeling in *alinea's*. De verschillende alinea's sluiten bovendien goed op elkaar aan en er wordt gebruikgemaakt van passende *signaalwoorden* en *overgangszinnen*. Stilistisch gezien worden er *geen formuleerfouten* gemaakt.
- Er is sprake van een goed gekozen en helder geformuleerde *stelling*. Deze stelling is bovendien expliciet in het werk terug te vinden.
- Er worden minimaal *drie argumenten* vóór de stelling gegeven. Deze argumenten moeten *waar* zijn, ze moeten de stelling voldoende ondersteunen en ze moeten *relevant* en *consistent* zijn. Gecontroleerd wordt of er geen sprake is van drogredenen.
- Er wordt minstens één sterk *tegenargument* aangehaald en afdoende *weerlegd*.
- Er zijn minstens twee inhoudelijk relevante, kwalitatief hoogstaande en betrouwbare *achtergrondartikelen* als bronnen gebruikt om het betoog mee te onderbouwen.
- Er zijn minstens twee voorbeelden uit de *literaire fragmenten* gebruikt om het betoog mee te onderbouwen.
- Er is sprake van een correcte *bronvermelding*, waarbij gebruik wordt gemaakt van *verwijzingen* of *voetnoten* en een volledige *bronnenlijst*.
- Er zijn niet of nauwelijks fouten in de (werkwoord)spelling interpunctie gemaakt.

Stap 5: het vrije experiment (verdiepen)

1. Ter beoordeling van de docent. Het is wel belangrijk dat de leerlingen tijdens het debat verwijzen naar elementen uit de vorige stappen in de proef. De docent legt naar eigen inzicht de nadruk op:

- Argumentatie (onderbouwing, originaliteit en relevantie)
- Presentatie (eloquentie, humor, lichaamstaal, stem)
- Teamspel

2. Ter beoordeling van de docent. Het is wel belangrijk dat de leerling de vraag wat een goed leven is nadrukkelijk laat terugkomen. Suggestie: laat de leerling reflecteren op het eigen schrijfproces en beoordeel de reflectie¹³.

¹³ Austen, V. J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2(2), 138-150

Bijlage 4: Enquêtevragen expertgroep

Feedbackformulier lesmateriaal ideologiekritiek

Beste expertgroeplid,

Wat fijn dat u mee wilt denken met de ontwikkeling van dit lesmateriaal. Binnen het kader van mijn masterscriptie onderzoek ik een manier om vwo-leerlingen literaire teksten ideologiekritisch te laten lezen. In mijn vooronderzoek heb ik een aantal ontwerpprincipes voor dit lesmateriaal geformuleerd:

1. een impliciete of expliciete representatie van de ideologische kenmerken van het huidige tijdsgewricht in de gekozen teksten;
2. een contextgerichte lezing van de tekst en (idem) didactiek;
3. een multidisciplinaire didactiek;
4. een thematische tekstkeuze en didactiek;
5. een dialogische lezing;
6. een multiperspectivistische didactiek;
7. een vaardigheidsintegrerende didactiek;
8. een intermediale didactiek

Graag hoor ik in hoeverre ik erin ben geslaagd om aan deze ontwerpprincipes te voldoen. Daarnaast heb ik nog een aantal open vragen voor u. Ik verwacht geen feedback op detailniveau, maar wil in grote lijnen weten in hoeverre het lesmateriaal geschikt is voor de doelgroep. Het lesmateriaal is stapsgewijs opgezet volgens het format van een LitLab-proef. [LitLab](#) is een digitaal laboratorium voor literatuuronderzoek op de middelbare school en een initiatief van de Universiteit Utrecht. De [schrijvershandleiding](#) heb ik voor het gemak bijgevoegd. Ik heb er bewust voor gekozen om geen antwoordmodel en/of docentenhandleiding toe te voegen, omdat ik u onbevangen met het materiaal wil laten kennismaken.

Wanneer er links zijn die onverhoopt niet werken, laat het mij dan weten. Ik kan u de artikelen alsnog doen toekomen. Ik heb de vragen op de volgende pagina voor het gemak verwerkt in een [Google-formulier](#). Het heeft mijn voorkeur via dit formulier de feedback te ontvangen, maar wanneer het woordaantal niet toereikend is volstaat een Word-bestand uiteraard ook. Schroom niet om bij vragen tussendoor contact op te nemen.

Alvast heel veel dank!

Hartelijke groet,

Wouter Koster

Algemene vragen

1. In hoeverre denkt u dat dit materiaal passend (qua inhoud, niveau, etc.) is voor de doelgroep (bovenbouwleerlingen op het vwo)?
2. In hoeverre denkt u dat dit materiaal relevant is voor de onderwijsdoelen die horen bij de doelgroep? (bij deze vraag kunt u eventueel onderscheid maken tussen algemene doelen en doelen die horen bij het vak Nederlands)
3. In hoeverre denkt u dat dit lesmateriaal een onderzoekende houding stimuleert bij de leerlingen?
4. In hoeverre denkt u dat dit lesmateriaal bijdraagt aan de burgerschapsontwikkeling van de leerlingen?
5. In hoeverre denkt u dat dit lesmateriaal bijdraagt aan de literaire ontwikkeling van de leerlingen?

Vragen met betrekking tot de ontwerpprincipes

1. In hoeverre representeert het lesmateriaal de ideologische kenmerken van het huidige (neoliberale) tijdsgewricht?
2. In hoeverre zijn de literaire teksten voldoende in (maatschappelijke en literaire) context aangeboden?
3. In hoeverre is het lesmateriaal vanuit verschillende disciplines (letterkundig, filosofisch, economisch, sociologisch, etc.) ingericht?
4. In hoeverre komen de verschillende thema's (neoliberalisme, macht en vrijheid) aan bod?
5. In hoeverre is het lesmateriaal dialogisch (het faciliteren van het gesprek tussen docent-leerling en leerlingen onderling) van aard?
6. In hoeverre komen in het lesmateriaal verschillende perspectieven (posities ten aanzien van de neoliberale ideologie) aan de orde?
7. In hoeverre komen de verschillende vormen van taalvaardigheid van het vak Nederlands in het lesmateriaal aan bod?
8. In hoeverre is het lesmateriaal intermediaal (het faciliteren van een kruisbestuiving tussen verschillende (multi)media) ingericht?

Tot slot:

Heeft u nog vragen, opmerkingen en suggesties over het lesmateriaal die hierboven niet aan de orde zijn gekomen?

Bijlage 5: suggesties corpus

Auteur	Titel
Lieke Marsman	<i>'Een paasgedicht'</i>
Multatuli	<i>Max Havelaar: toespraak aan hoofden Lebak</i>
@kleinstukjeversheid	Instagram-werk
Menno ter Braak	
Pieter Waterdriener	<i>De rat van Amsterdam</i>
Hanna Bervoets	<i>Fuzzie/Efter/Alles wat er was</i>
Conny Braam	De handelsreiziger voor de Nederlandse cocaïnefabriek
Ayn Rand/Zadie Smith & Christopher Hutchinson	
Rasit Elibol	<i>De nieuwe koloniale leeslijst</i> , zie ook: https://www.groene.nl/series/de-koloniale-leeslijst
Spinoza	<i>Ethica</i>
Ilja Leonard Pfeijffer	<i>Grand Hotel Europa/La Superba/NRC</i>
Jonas Staal – Paul Steenhuis	Polemiek cancelculture https://www.nrc.nl/nieuws/2021/05/26/jonas-staal-juist-extreemrechts-wil-groot-deel-van-bevolking-cancellen-a4044897
Faithless	<i>God Is a DJ (Live At Alexandra Palace 2005) - Faithless</i> https://youtu.be/1ItoAcZrjBw
Auke Hulst	<i>Slaap zacht, Johnny Idaho</i>
Hanna Bervoets	<i>Efter, Een modern verlangen</i>

Ewoud Kieft	<i>De onvolmaakten</i>
Aukelien Weverling	<i>In alle steden</i>
Marloes Morshuis	<i>De schaduwen van Radovar</i>
Harry Mulisch	<i>Bericht aan de rattenkoning</i>
A.F.Th. van der Heyden	<i>Slag om de Blauwbrug</i>
A.F.Th. van der Heyden	<i>Het leven uit een dag</i>
Jamal Ouariachi	<i>'Keuze' - (Uit: Herinneringen in aluminiumfolie, 2017)</i>
Jamal Ouariachi	<i>Een honger</i>
Auke Hulst	<i>'Het normalisatiebureau' - (Uit: Als dit zo doorgaat, 2017)</i>
Manon Uphoff	<i>'Begeerte' - (Uit: Begeerte, 1995)</i>
Maxim Februari	<i>Klont</i>
Lieke Marsman	<i>Het tegenovergestelde van een mens</i>
Ilja Leonard Pfeijffer	<i>Grand Hotel Europa (passages omtrent financial outplay Europa)</i>
Joost van den Vondel	<i>'Aen de beurs van Amsterdam'</i> <i>'Aen de BEVRS van Amsterdam'</i>
Anthonis de Roovere	<i>'Huylen metten honden'</i> <i>'Die gheen pluymen kan en can strycken'</i>
Franca Treur	<i>De woongroep – Bespreking in</i> https://neerlandistiek.nl/2020/12/recensie-van-affectieve-crisis-literair-herstel-de-romans-van-de-millennialgeneratie/
Ferdinand	<i>Blokken</i>

Bordewijk	
Roman Helinski	<i>De wafelfabriek</i>
Lieke Marsman (secundair)	'Hoe kan ik maatschappijkritisch zijn?' in: https://www.nrc.nl/nieuws/2017/11/02/ho-e-je-als-schrijver-maatschappijkritisch-kan-zijn-13813639-a1578411
Ingmar Heytze	'Vogels, vissen':
Karel van het Reve	<i>Geloof der kameraden</i>
Ilja Leonard Pfeijffer	'Vrijheidssonnet'
Frank Martinus Arion	<i>Dubbelspel</i>
Jan Arends	'Ze hebben hun moskee gebouwd'
Amara van der Elst (secundair)	'In Nederland deinzen dichters te vaak terug' in: https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/gastcolumn-in-nederland-deinzen-dichters-te-vaak-terug~b3e9c83a/
Toef Jaeger (secundair)	'Schrijven is een activistische daad' in: https://www.nrc.nl/nieuws/2021/05/19/schrijven-is-een-activistische-daad-a4044172
	<i>Reizen door het Apenland</i>
Anton de Kom	
Alfred Birney	<i>De tolk van Java</i>
Lieke Marsman	<i>Nederland</i>

Willem Wilmink	<i>Ben Ali Libi</i>
Joke Kaviaar	<i>Kaas</i> Andere gedichten
Henriëtt e Roland Holst	<i>Sonnet III</i>
Dominiq ue de Groen	Hele oeuvre

Bijlage 6: commentaar LitLab-redactie

Beste Wouter,

Goed dat je je weer meldt! Laat ik vooropstellen: ik (en ik spreek hier namens de redactie) ben onder de indruk van jouw werk. Prachtige insteek voor een proef, mooie rijkheid aan literaire bronnen, en goede opdrachten. Niveau en werklast zijn wel vrij pittig. Het past bij LitLab om de leerlingen uit te willen dagen en serieus te nemen als letterkundige denkers, maar het is ook jammer om over de hoofden van leerlingen en - zo merken wij dikwijls - docenten heen te werken. Een aantal zorgen/suggesties geef ik je van onze kant graag mee:

- In stap 1 beogen we een laagdrempelige kennismaking met de problematiek, aansluiten bij voorkennis van de leerlingen. In jouw proef worden echter meteen heel veel complexe begrippen opgeworpen: vrijemarkteconomie, ideologie, ideologiekritisch, neoliberalisme, denksysteem. Het is goed om er over na te denken of dat echt allemaal nodig is. Waar zij zelf ook aan dachten: als bepaalde begrippen als een soort voorkennis/kader vertrouwd moeten zijn, zouden we kunnen overwegen een voorbereiding te suggereren, in de vorm van bijvoorbeeld een bepaald Staaltje op de site waarin zo'n concept al een rol speelt. We zijn benieuwd hoe jij dat ziet.
- De pittigheid van deze proef zit ook wel in de soms complexe formuleringen en gedachtegangen. Het zijn ook complexe kwesties, maar ik zou toch proberen zinnen soms wat eenvoudiger te maken. Bijvoorbeeld begin stap 1: 'Voor veel hedendaagse rappers lijkt de kern van een goed leven te maken te hebben met het genereren van zoveel mogelijk geld...': je kunt ook iets zeggen is: 'Het lijkt erop dat veel hedendaagse rappers 'een goed leven' gelijkstellen aan 'een rijk leven'...'. En in stap 2 bij het uitleggen van begrippen: je vliegt hier bijvoorbeeld 'agonisme' aan vanuit de observatie dat over het bestaan van het neoliberalisme onenigheid is - dat is behoorlijk complex voor iemand die het begrip nog helemaal niet kent.
- Over de hele linie denk ik dat de proef veel werk is. Zou het iets zijn om in stap 3 in te zoomen op minder teksten (misschien zelfs maar één) om goed met het begrippenapparaat te oefenen. In stap 4 komen daar dan nieuwe teksten uit, en zoek je naar verbanden en patronen. Wat nu stap 4 is, kan dan stap 5 worden. Zou dat een optie zijn?
- Meer specifiek over stap 3: 'gentrificatie' wordt in de opdrachten geïntroduceerd: misschien te complex om weer nieuwe begrippen te introduceren, liever maar houden bij de begrippen die in 2 centraal zijn gesteld?
- Stap 4 (die wat mij betreft dus ook 5 zou kunnen worden): mooie opdracht, maar ik vroeg me nog wel af wat je hier precies wil dat leerlingen constateren over literatuur. Dat literatuur processen verbeeldt die wortelen in de echte werkelijkheid? Dat literatuur helpt maatschappelijke structuren/misstanden beter te doorzien?

Ik ben benieuwd of je hier wat aan hebt, en hoe dit strookt met andere feedback die jij hebt verzameld.

Bijlage 7: Enquêteresultaten expertgroep

Tijdstepel	1. In hoeverre denkt u dat dit materiaal passend (qua inhoud, niveau, etc.) is voor de doelgroep (bovenbouwleerlingen op het vwo)?	2. In hoeverre denkt u dat dit materiaal relevant is voor de onderwijsdoelen die horen bij de doelgroep? (bij deze vraag kunt u eventueel onderscheid maken tussen algemene doelen en doelen die horen bij het vak Nederlands)	3. In hoeverre denkt u dat dit lesmateriaal een onderzoekende houding stimuleert bij de leerlingen?	4. In hoeverre denkt u dat dit lesmateriaal bijdraagt aan de burgerschapsonwikkeling van de leerlingen?	5. In hoeverre denkt u dat dit lesmateriaal bijdraagt aan de literaire ontwikkeling van de leerlingen?	6. In hoeverre representeert het lesmateriaal de ideologische kenmerken van het huidige (neoliberale) tijdsgewricht?	7. In hoeverre zijn de literaire teksten voldoende in (maatschappelijke en literaire) context aangeboden?	8. In hoeverre is het lesmateriaal vanuit verschillende disciplines (letterkundig, filosofisch, economisch, sociologisch, etc.) ingericht?	9. In hoeverre komen de verschillende thema's (neoliberalisme, macht en vrijheid) aan bod?	10. In hoeverre is het lesmateriaal dialogisch (het faciliteren van het gesprek tussen docent-leerling en leerling) van aard?	11. In hoeverre komen in het lesmateriaal verschillende perspectieven (posities aanzien van de neoliberale ideologie) aan de orde?	12. In hoeverre verschillen de vormen van taalvaardigheid van het vak Nederlands in het lesmateriaal aan bod?	13. In hoeverre is het lesmateriaal intermediaal (het faciliteren van een kruisbestuiving tussen verschillende (multi)media) ingericht?	14. Heeft u nog vragen, opmerkingen en suggesties over het lesmateriaal die hierboven niet aan de orde zijn gekomen?
18-4-2022 14:31:50	Het materiaal is zeer geschikt voor deze doelgroep.	Zeer relevant, activerend en inspirerend.	Zeer relevant, activerend en inspirerend.	Dit is denk ik impliciet, maar dat vind ik geen probleem. Al denkt het ministerie daar vast anders over. Wellicht kan er hier en daar iets zelfreflectievers toegevoegd worden om dit meer te bewerkstelligen, maar zoals gezegd vind ik het niet per se nodig.	Net als mijn antwoord op de vorige vraag: impliciet draagt het zeker bij, meer is wat mij betreft niet nodig.	Goed.	Voldoende, al vermoed ik dat de doelgroep wel meer achtergrondkennis nodig heeft. Zeker deze lichten nog.	Een mooie variatie m.i.	Evenwichtige verdeling.	Goede afwisseling, het hangt wel af van de inrichting via LitLab.	Dit vind ik wel een lastige vraag. Het komt op mij over dat er wel een 'westers e' bias onderliggend is, maar mogelijk projecteer ik dat. Het staat nergens expliciet namelijk.	Voldoende.	Voldoende, door de toevoeging van de rap al diverser. Verwijzen naar podcasts etc kan het nog iets gevarieerder maken	Complimenten voor het materiaal en de uitwerking!

20-4-2022 10:18: 31	De taal die je gebruikt vind ik erg moeilijk. Dit zouden mijn leerlingen niet begrijpen, aan de andere kant: als je ze er niet aan blootstelt, leren ze het ook niet. Qua inhoud vraag ik me af of ze de (filosofische) begrippen voldoende begrijpen en dus kunnen toepassen. Het niveau is meer eerstejaars UvA naar mijn mening.	Je stimuleert met de opdrachten verschillende doelen, zowel schriftelijke als mondelinge taalvaardigheden, maar ook stimuleer je hen kritisch te denken en ontlok je een discussie.	Moeilijke vraag. Hebben ze echt een onderzoekende houding nodig of is de opdracht gewoon moeilijker dan andere opdrachten? Kan het niet onder woorden brengen, sorry.	Ik voel een beetje een woke tintje onder de oppervlakte, maar dat kan aan mij liggen. Ze zijn bezig met maatschappelijke vraagstukken, ja. Maar laat je ze ook een standpunt in nemen over hoe zij tegenover neoliberalisme e.d. staan? Koppeling MAW? Kieswijzer?	Zet literaire teksten in een ander daglicht, vind ik heel leuk. Denk dat het verfrissend is om eens iets anders te doen dan een literatuuroppdracht.	Ik zou het begrip nog meer uitkleden en meer voorbeelden geven.	Ja, prima.	Alle facetten komen er inderdaad in terug. Hebben de leerlingen dit zelf ook door?	Nogmaals, de uitleg mag wat mij betreft explicieter en met meer voorbeelden. Het zijn moeilijke begrippen en vraag me af of de leerlingen deze echt beheersen of ze deze slechts 'gebruiken'.	Ik zie niet goed welke rol de docent hierin nou eigenlijk speelt. Vind het erg leerlinggericht.	Nogmaals, ik bespeur een woke tintje.	Ik vind dat je ze meer handvatten mag aanreiken. Als het je lukt om de leerlingen op een bepaalde manier te laten denken, leer je ze dan ook hun gedachte juist te formuleren? Ik denk dat daar nog wel een discrepantie zit.	Ja, je gebruikt verschillende bronnen. Of dit een kruisbestuiving faciliteert weet ik niet. Snap niet zo goed wat je ermee bedoeld.	Wie heb je betaald om dit te schrijven? En ik zie wel nog wat spelfoutjes in je stuk, maar dat terzijde.
21-4-2022 11:48: 45	Ik denk dat het niveau vrij hoog ligt en dat mijn 4- en 5-vwo het hier nog best lastig mee zouden hebben.		Ik denk dat het zeker stimuleert om zelf op zoek te gaan, maar veel wordt wel nog voorgesproken in de eerste stappen. Een onderzoekende leerling zou misschien	Het laat ze nadenken over de samenleving, maar niet perse over hun rol in de samenleving denk ik (behalve bij de eerste stap met de mindmap-opdracht).	Het laat ze op een andere manier naar literatuur kijken, wat mooi is.	Zo, dit vind ik een lastige vraag? Ik weet het niet?		Neoliberalisme en macht voldoende, vrijheid beperkt.	De leerlingen worden gestimuleerd onderling te discussieren. Het lesmateriaal nodigt niet echt uit tot een onderwijsleer gesprek tussen docent en leerling, maar dat ligt ook aan het format van Litlab, dus dat zie ik niet			Dit doe je heel netjes! Goed dat er bijvoorbeeld ook muziek en clips in zitten.		

			al eerder meer exploreren materiaal of opdrachten willen.							zozeer als een beperking.				
22-4-2022 13:21: 21	Ik vind het onderwerp (ideologiekritische lezing van het neoliberalisme in de literatuur) buitengewoon interessant en zinvol voor bovenbouwleerlingen op het vwo, maar ik vind het niveau van het lesmateriaal met name in het begin (te) hoog en abstract voor deze doelgroep. De leerlingen moeten bijvoorbeeld bij opdracht 1.3 onderbouwen waarom het geschetste contrast een bevestiging is van de ideologiedefinitie van Marx. Ik vraag me af of een gemiddelde	De docent Nederlands staat voor de grote uitdaging om literatuur plezierig en zinvol te maken voor de leerlingen. Leerlingen zien niet altijd de meerwaarde en de schoonheid van literatuur in. Dat is jammer. Ik geloof erg in de zienswijze dat de docent met de leerlingen een tekst leest en deze met hen aan de hand van vragen bespreekt. De beleving staat in eerste instantie centraal; de theorie komt dan later wel. Het is me nog niet duidelijk wat de rol van de docent bij dit lesmateriaal is. Ik denk dat het lesmateriaal met name in het begin erg abstract is. Ik	Ik denk dat het lesmateriaal een onderzoekende houding bij de leerling stimuleert, maar ik denk dat een behoorlijk aantal leerlingen ook afhaakt vanwege de abstractie en het niveau. Ik zou de opdracht laagdrempeliger beginnen. Je kunt misschien de volgorde van de opdrachten wijzigen. De meeste vragen en opdrachten	Ik denk dat het lesmateriaal bijdraagt aan de burgerschapsonwikkeling van de leerlingen, maar ik vraag me wel af of de rol van de docent niet te minimaal is. Deze zal wel het gesprek bij dit lesmateriaal moeten voeren en sturen. De teksten en meeste opdrachten zijn interessant en nodigen leerlingen uit tot het geven van een onderbouwde mening.	Ik denk dat het lesmateriaal bijdraagt aan de literaire ontwikkeling. Ik lees goede vragen of sfeer in het boek, beleving van personages en animalisering. Toch is er bij de vragen veel aandacht voor de termen/instrumenten rondom het neoliberalisme. Ik denk dat de focus meer bij het maatschappelijke vraagstuk ligt dan bij de literaire ontwikkeling.	Goed. Je gebruikt een aantal erg actuele onderwerpen. Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat vooral de linkerkant van het politiek spectrum zichtbaar wordt in de teksten en vragen van het lesmateriaal.	Ik denk dat dit onderdeel nog wel beter kan. Ik heb mijn zienswijze hierover in bovenstaande opmerkingen al toegelicht. Ik zou het onderwerp eerst wat concreter/praktischer aanvliegen. De inleiding is (denk ik) echt een uitdaging voor de leerlingen.			De rol van de docent wordt me in het lesmateriaal niet helemaal duidelijk, maar ik kan me wel heel goed indenken hoe die een rol zou kunnen spelen. De ontwikkelaar laat de leerlingen in de opdrachten veel met elkaar spreken. Dat is erg prettig. Ik vraag me wel af of de leerlingen goed inhoudelijk over de verschillende onderwerpen kunnen spreken. Hebben ze met andere woorden voldoende kennis over de materie?				Ik heb het lesmateriaal met belangstelling bekeken. De ontwikkelaar heeft over een interesse in maatschappelijk vraagstuk goede, geschikte literaire teksten geselecteerd. Ik zou het lesmateriaal in afgeslankte vorm gebruiken in mijn les Nederlands.

<p>vwo-leerling in de bovenbouw het contrast scherp voor de geest heeft en de ideologiedefinitie van Marx voldoende begrijpt om zo'n onderbouwing te kunnen geven. Ik vraag me daarnaast af of de zeer theoretische inleiding van het onderwerp bijdraagt aan een betere kennis en beschouwing van het onderwerp. Ik vind de opdracht naar aanleiding van Uber bijvoorbeeld heel erg technisch/theoretisch. Ik vraag me af hoe concreet deze termen voor de leerlingen zijn na het voorbeeld van Uber en of leerlingen dan werkelijk beter ideologiekritis</p>	<p>zou altijd beginnen met de teksten. Ik zie voor het lesmateriaal een grote kans weggelegd als verdiepingmateriaal, nadat de docent in de lessen aan de slag is geweest met dit onderwerp en/of deze teksten. De leerlingen hebben de docent wel nodig bij het uitvoeren van deze opdrachten.</p>	<p>n zijn namelijk geschikt.</p>											
--	---	----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>ch(er) kunnen oordelen. Ik vind de fragmenten uit de romans en gedichten erg geschikt. De vragen zijn ook veel interessanter. Die zijn namelijk minder technisch en gaan veel meer over de beleving. De vragen nodigen veel meer uit tot een gesprek of discussie, wat bij dit onderwerp erg wenselijk is.</p>													
<p>22-4-2022 14:02: 11</p>	<p>De inhoud is best pittig. Voor 6V is dit passend, maar minder sterke/gemotiveerde leerlingen zullen hier wel mee worstelen. Het lijkt me daarom niet voldoende om de leerlingen de theorie alleen te laten lezen. Toelichting en duiding van de docent is</p>	<p>Het materiaal is zeker relevant, maar de theorie vergt een behoorlijk (meta)niveau van denken van de leerlingen en dat zal voor velen niet meevallen. Het is de vraag of de leerlingen zelf de relevantie ook zullen inzien.</p>	<p>De kritische leerling die door dit materiaal geprikkeld wordt, zal er zeker bij gebaat zijn. Ik denk wel dat het een uitdaging zal zijn een meerderheid van de leerlingen hierin</p>	<p>Wanneer de leerlingen het onderzoeksdoel behalen, zal deze invloed zeker aanwezig zijn. Het levert immers nieuwe inzichten in de gevestigde systemen op. Keuze voor voorbeelden en fragmenten draagt hier zeker ook aan bij.</p>	<p>Leerlingen leren verschillende nieuwe fragmenten en auteurs kennen. Ook leren ze kritisch naar inhoudelijk interessante teksten te kijken. De literaire ontwikkeling is dus evident.</p>	<p>Ik heb te weinig tijd om alle fragmenten kritisch en gedegen te lezen.</p>	<p>De duiding van de fragmenten is wat mij betreft helder.</p>	<p>Verschillende disciplines komen aan bod. Ik weet niet welke doelen je hierbij wil behalen, maar ik zie de genoemde aspecten in ieder geval terug.</p>	<p>Leerlingen leren hier denk ik voor het eerst kritisch naar kijken. Het is een mooi verrijking van het lesaanbod.</p>	<p>In principe nodigen de opdrachten uit tot een dialoog met de docent, maar er wordt dan wel ook gerekend op een actieve houding van de docent, waarbij de gemaakte opdrachten ook goed nagekeken en besproken worden. Zonder die</p>	<p>Voor zover ik kan overzien: voldoende.</p>	<p>Natuurlijk komen niet alle aspecten even veel aan bod, maar er is duidelijk gekozen voor een brede insteek, met zowel geschreven als gesproken vormen.</p>	<p>Hier zie ik minder van terug.</p>	<p>Interessante opzet! Zou wel erg veel ruimte innemen in het lesprogramma, dus praktisch moeilijk in te voeren, lijkt me. Veel succes met het onderzoek!</p>

	nodig, denk ik.		mee te krijgen.							houding hoeft het materiaal niet per se dialogisch te werken. Wil je dit doel bereiken, dan vergt het dus wel veel van de leerling én van de docent.				
25-4-2022 9:34:17	De literaire fragmenten zijn toegankelijk genoeg voor vwo 4. De formulering van de theorie en van de vragen is complexer. Voor vwo 5 is dit een mooie uitdaging.	Zeer relevant. Ik zie ook mooie verbindingsmogelijkheden met een vak als maatschappijleer, maar ook met ak of maw. Bij Nederlands zie ik vooral kansen t.a.v. argumenteren, schrijf- en mondelinge vaardigheid. De literaire eindtermen (7, 8 en 9) komen nauwelijks aan de orde.	Dat is zeker het geval, bijvoorbeeld als ze zelf nog bronteksten moeten zoeken voor hun betoog. De stimulerende rol van de docent blijft evenwel essentieel.	Juist in dit opzicht vind ik het materiaal waardevol. Talloze 'uitwassen' van het neoliberalisme passeren de revue.	Vrij beperkt. Daarvoor zijn de fragmenten te kort. Natuurlijk zie je bij Waterdrinker zeker in het eerste fragment wel goed hoe hij metaforen als een pakhuis en een kazerneskrachtig inzet, maar de literatuur is hier toch vooral een fluide middel om maatschappij-ideologie onder de loep te nemen. Wat literatuur zelfstandig vermag, wordt daarmee	Ik denk dat het daarvan een goed beeld geeft. De theorie uit stap 2 is daarin essentieel. Die nodigt de docent ook nog uit om iets dieper op de materie in te gaan, bijvoorbeeld door een stevige non-fictieve tekst over het neoliberalisme aan de	Ik vind dat ze er qua literaire context een beetje bekaaid van afkomen. Iets meer achtergrondinformatie over de auteurs zorgt er al voor dat de leerlingen ze niet zien als toevallige producenten van een stukje tekst. Bovendien is de maatschappijvisie van Waterdrinker en Bervoets in veel van hun boeken sterk aanwezig. En Jeroen Dera heeft niet voor niets ruim aandacht	Ruim voldoende interdisciplinair. Juist de letterkunde mag nog wel iets sterker naar voren komen. De gentrificatie vind ik een mooi onderdeel, ook door de toegankelijkheid van het rapnummer.	Uitstekend. Over het begrip 'vrijheid' zou wellicht nog iets meer uitgeweid kunnen worden, vanuit filosofisch oogpunt. Denk bijvoorbeeld aan de vroegere vwo-examentekst Het juk van de vrijheid.	Sterk dialogisch. Het biedt leerlingen veel ruimte én aanleiding tot gesprek.	De nadruk ligt wel sterk op afwijzing hiervan. Enkele jaren geleden had ik het een linkse invalshoek kunnen noemen, maar we leven nu in een tijd dat het neoliberalisme van links tot rechts gezien wordt als passé. De fragmenten van De Groenen	Zowel spreek- als schrijfvaardigheid komt gevarieerd aan bod. Ik zie ook mogelijkheden voor een parlementair debat over gentrificatie. De creatieve schrijfpodacht met animalisering bevalt me ook zeer. Voor leesvaardigheid kunnen eenvoudig nog ondersteunende, pittige, misschien wat	Ik zie een artikel van De Correspondent, een NOS-bijdrage, een YouTube-muziekfilmpje, kortom het is in orde. Enige aandacht voor de schrijvers van de fragmenten in visuele media zou een welkome aanvulling zijn.	

				<p>slechts aangestipt. Maar ook hier weer de cruciale rol van de docent: als die steeds weer hamert op de kracht van de verbeelding van maatschappelijke (wan)toestan- den in de literatuur, zal dat toch de leeshouding van leerlingen beïnvloeden.</p>	<p>orde te stellen.</p>	<p>besteed aan Dominique de Groen in zijn boekje over poëzieonder- wijs dat ertoe zou moeten doen ('Poëzie als alternatief'). Ook zijn de fragmenten te kort om van de leerlingen te vragen wat deze teksten werkelijk met hen doen. De kracht van literatuur, die verwacht en ontroert, kan hier niet worden aangesproke- n.</p>				<p>Waterdri- nker laten ook geen misverst and bestaan over de negatiev e gevolgen .</p>	<p>langere teksten aanbod en worden, waarover dan vragen gesteld kunnen worden die deze teksten koppelen aan de aanbod en theorie in stap 2.</p>	
--	--	--	--	--	-------------------------	---	--	--	--	---	--	--