

4 Het voorstel van Lemorne

Frank van Dixhoorn

De vragen die leerlingen stellen bij literaire teksten kunnen een eigen leven gaan leiden, een project worden. Dat kan positieve resultaten hebben, maar het kan ook leiden tot verwarring. De docent die leerlingen de vrijheid geeft om zelf vragen te stellen, neemt een bepaalde verantwoordelijkheid op zich.

Een leerling, de wanhoop nabij, kwam ooit bij me met een schrift vol vragen, opgeschreven naar aanleiding van drie sprookjes. Wat nu? Ik zei dat de helft van de vragen weggestreept konden worden, in elk geval moesten worden om een beetje overzicht te krijgen. De volgende dag had ze dat gedaan, maar in dat schrift stonden nog steeds veel te veel vragen. Ik vroeg haar om een top tien van vragen. Zuchtend vertrok ze weer. Toen ze die top tien de volgende dag liet zien, legde ik uit dat je – door vragen iets algemener te formuleren – dezelfde vraag kon stellen bij meer, misschien wel heel veel sprookjes. Ze had verschillende keren een vraag genoteerd over de rol van het jongste kind in die sprookjes. Waarom heeft het jongste kind zo'n opvallende rol in diverse verhalen? Toen begonnen haar ogen te glinsteren. De onzekerheid begon plaats te maken voor het besef dat dit een avontuur was, en dat ze dat avontuur misschien kon overzien.

Niet elke leerling komt zo gemakkelijk op het punt dat ze zien: deze vraag is krachtiger dan die. Het helpt als de leraar voorbeelden behandelt van de vragen die Tanja Janssen beschrijft als hamvragen: vragen die essentieel zijn voor de interpretatie van een tekst, in de praktijk vaak *verklarende* vragen en zelfs *evaluerende* (morele/ethische) vragen. Om te laten zien hoe dat gaat, wil ik kort het verloop beschrijven van de eerste literatuurlessen die ik elk schooljaar gaf in 4 havo/vwo en 5 vwo. De leerlingen maakten in die lessen vaak kennis met het idee dat ze vragen konden stellen, persoonlijke vragen, bij de teksten die ze lazen. In 5V hernieuwden ze de kennismaking (die had plaatsgevonden in 4 vwo).

In de vierde klas begon ik altijd met *Het gouden ei* van Tim Krabbé, specifiek de passage waarin de hoofdpersoon (Rex) Lemorne ontmoet, de moordenaar van zijn vriendin die lang geleden spoorloos is verdwenen tijdens een vakantie in Frankrijk. Rex staat op het punt om opnieuw met een vrouw te gaan samenwonen, maar hij doet met een advertentiecampagne in de Franse pers nog een laatste poging om informatie te krijgen over het lot van zijn toenmalige vriendin.

Lemorne wacht hem op bij het postkantoor waar hij een postbus heeft gehuurd, stelt zich voor en zegt dat hij de gevraagde informatie heeft. Maar, zegt hij erbij, ik kan het u niet vertellen. U zult het moeten ondergaan. Rex beseft onmiddellijk dat hij dat met zijn leven zal moeten bekopen, maar hij hoeft niet lang na te denken en stapt bij Lemorne in de auto. Samen rijden ze weg.

Dat de afloop te gruwelijk voor woorden is, weet iedereen die het boekje kent. Leerlingen in het begin van 4 havo herkennen ook meteen (zeker als ze het boekje kennen) dat hier iets opmerkelijks gebeurt. Ze verbazen zich in alle oprechtheid, en als ik ze vroeg om die verbazing onder woorden te brengen met een vraag, kostte hen dat niet veel moeite. Waarom gaat Rex mee, terwijl hij notabene doorziet dat het zijn dood zal worden? Voor de leerlingen die de afloop kenden, was de vraag helemaal vanzelfsprekend, maar dat is een detail. Ik vroeg aan de klas wat ze zouden antwoorden.

Een paar leerlingen staken hun vinger op, of riepen spontaan dat hij nog steeds van die gestorven vriendin hield en dat hij per se wilde weten wat haar was overkomen. Meestal kwam vervolgens een scepticus aan het woord, die enigszins smalend opmerkte dat Rex of „die man” gewoon niet tegen onzekerheid kan, dat zijn reactie op het voorstel van Lemorne met liefde weinig te maken heeft.

Die verschillende antwoorden zeggen natuurlijk meer over de leerlingen dan over de tekst, maar daar gaat het om. De leerlingen zitten als lezers midden in een ontwikkeling, en die ontwikkeling laat zich misschien wel goed stimuleren aan de hand van hun eigen vragen. Ze zijn verbaasd of in elk geval verwonderd, ze ergeren zich of maken zich kwaad over iets wat ze hebben gelezen. Die reacties, van verwondering of ergernis, zijn wat mij betreft om te koesteren.

Omdat de vragen vaak persoonlijk zijn, komen er soms hele verschillende antwoorden uit de klas. Wat speelt hier? Kunnen de leerlingen overzien wat er verder in de tekst staat. Het kan helpen om het niveau van de verklarende vragen los te laten, en even terug te gaan naar de beschrijvende vragen, zoals de vraag of Rex eigenlijk wel gelooft in zijn nieuwe relatie. Maar uiteindelijk zult u merken dat de keus van Rex iedereen voor een raadsel stelt, ongeacht het antwoord (als dat te geven is) op de vraag of hij gelooft in zijn nieuwe levenspartner. Het loopt slecht af, en leerlingen staan oog in oog met vragen waar ze niet makkelijk een antwoord op vinden, een antwoord waarmee ze echt tevreden zijn. Wat Lemorne heeft gedaan, wat hij voorstelt aan Rex, het is niet te peilen – is er dan misschien toch zoiets als het absolute kwaad? Is Lemorne knettergek? Allemaal legitieme vragen, die zoeken naar de motieven van een fictief personage, bijna zoals in de mythologie van

weleer. Die motieven zijn verscholen in de altijd aanwezige mist waardoor de mens iets tweedimensionaals houdt, als een silhouet, wel zeer aanwezig, maar (bijna) niet te peilen. Om toch iets te begrijpen van de tekst waarin die mens een rol speelt, zal de leerling in dialoog moeten met de tekst, of met zichzelf en wellicht met een of meerdere klasgenoten.

Nu, jaren na die eerste lessen, denk ik met plezier terug aan de reacties van leerlingen, maar ook aan de mogelijkheden die we lieten liggen. Jammer genoeg heb ik nooit een leerling horen vragen waarom Lemorne geen genoegen neemt met het vertellen wat hij de vriendin van Rex had aangedaan, waarom hij vond dat Rex dat zelf moest ondergaan. Natuurlijk kunnen we dat etiketteren als de gedachtegang van een waanzinnige, maar daarmee is het probleem alleen verplaatst. Zit er in de waanzin misschien ook een kern van rationaliteit?

In de eerste les van 5 vwo bracht ik een andere tekst mee, boek 5 uit de Odyssee van Homerus. Ook hier was het doel vrij bescheiden. Leerlingen hadden in de vierde klas een sprookjesproject gedaan dat was gebaseerd op hun eigen vragen, en daarbij had ik ze gevraagd om zich voor te stellen dat in de verhalen die we behandelden niets zomaar was opgeschreven. Als het getal drie in het verhaal een belangrijke functie had, was het dus heel legitiem om te vragen waarom dat zo was. Dit gaf mij de gelegenheid om niet alleen de verhalen te behandelen, maar ook de interpretaties (van Bruno Bettelheim bijvoorbeeld, of van Mellie Uyldert). Daarbij deed mijn eigen mening over de interpretaties niet ter zake: door de leerlingen zwart op wit te confronteren met verschillende opties om een vraag te beantwoorden, kon ik ze laten proeven aan de discipline van het interpreteren, van het vormen van een standpunt. Ze leerden dat die interpretaties beschikbaar waren, dat ze zeer uiteenliepen in hun aard en – jawel – ook in hun waarde.

Ook bij boek 5 uit de Odyssee was daar natuurlijk sprake van. Het verhaal is aanleiding geweest tot een uitvoerige maar zeer heldere filosofische verhandeling van Martha Nussbaum („Transcending humanity”, in de bundel *Love's Knowledge*), maar dat stuk als zodanig was in die eerste les van het jaar niet aan de orde. De les diende vooral als een kleine check: ik verwees naar het sprookjesproject, en naar de vaak geanimeerde discussies die we over die verhalen hadden gevoerd, plenair of in kleine groepjes. Ook in deze tekst kon je er best van uitgaan dat de dingen niet zomaar gebeurden, zei ik, dat er niets aan het toeval was overgelaten.

Odysseus krijgt van Kalypso de keus voorgelegd: blijf hier en laten we samen genieten van de onsterfelijkheid en uiteraard ook van de liefde. Odysseus wijst haar heel zorgvuldig en hoffelijk af, geeft toe dat Penelope niet aan haar kan tippen, maar hij benadrukt dat hij terug wil naar Ithaka,

zijn huis. Daar wordt Penelope al veel te lang lastiggevalen door de vrijers die naar haar hand dingen en die ook zijn zoon Telemachos bedreigen. Hij kiest voor het leven als een sterfelijke held, het leven met de beperkingen die er zo eigen aan zijn. Over die beperkingen kun je vertellen, maar in het zoeken naar een antwoord op je vraag onderga je ook het dilemma van de hoofdpersoon.

Op die leeftijd zijn leerlingen misschien niet gewend aan dat soort dilemma's (wie wel?) en de klas leek vaak te verwachten dat ik een richting naar het antwoord zou aanwijzen. Dat is – zeker na lezing van het essay van Nussbaum – niet zo heel gecompliceerd; wat zij zegt, komt erop neer dat veel activiteiten die voor mensen gewoon zijn hun relevantie kwijtraken als er ook onsterfelijken meedoen. In hele gewone termen kon je dat zeggen van atletische prestaties, van politiek, en ook van de liefde. Dit is een filosofisch probleem, en het is de vraag of leerlingen in die eerste les al toe zijn aan zulke kost, terwijl ze nog een beetje nagenieten van de vakantie. Maar de vraag die ze zelf stelden, naar Odysseus' motivatie om te kiezen voor zijn gezin, was gesteld. Daar ging het om.

Voor zo'n eerste les van het jaar is het belangrijk om een tekst te kiezen die vrijwel meteen vragen oproept. Een tekst die klassiek is (die veel leerlingen al kennen) biedt ook het voordeel dat je door een nieuwe bril naar de tekst leert kijken. In *Het bittere kruid* van Marga Minco moeten de ouders van de hoofdpersoon naar Amsterdam verhuizen, en ook de kinderen gaan ieder een eigen weg. Voor het vertrek kom een niet-Joods buurmeisje langs om zogenaamd een tennisracket te lenen. Ze zegt van een aantal spullen dat het toch zonde zou zijn om die achter te laten en mag meenemen wat haar bevalt. Het is een ongemakkelijke scene (zacht uitgedrukt) die snel de vraag zal oproepen wat hier nu eigenlijk gebeurt; uiteindelijk verlaat het kind met armen vol spullen het huis.

De werkvorm hangt af van het niveau en ik merkte – zeker in die eerste lessen van het jaar – dat een onderwijsleergesprek, helder van opzet en doel, de beste resultaten biedt. De les staat in het teken van (hernieuwde) kennismaking – met elkaar en met het programma, en het is belangrijk om een rode lijn te hebben en die goed vast te houden: het lezen van literaire teksten wekt vaak verbazing, verwondering, verwarring, en hoe ga je daarmee om?

Als het goed is geeft u een eigen antwoord op die vraag, en koppelt u dat antwoord concreet aan de opdrachten die de leerlingen tot aan het examen kunnen verwachten, bijvoorbeeld in het leesdossier. De tekst die u voor zo'n eerste les gebruikt, *Het gouden ei*, *Het bittere kruid*, Homerus of een tekst die u geschikt vindt, werkt het beste als hij een sprekend voorbeeld biedt van de verwarring die een verhaal kan oproepen. *Die verwarring – dat moet*

ook duidelijk zijn – is niet erg, zolang je die maar onder woorden kunt brengen in een vraag. De beantwoording van die vraag is vers twee, daarvan zei ik dat we er ons hele leven aan konden besteden als we dat zouden willen.

Aan het eind van de les over de Odyssee moest ik natuurlijk even checken of het duidelijk was geweest. Dus ik vroeg: stel, dit lokaal is het eiland van Kalypso en ik ben Kalypso. Ik zeg tegen jullie: blijf hier en laten we samen genieten van de onsterfelijkheid, en vooruit – ik doe er mijn eeuwige liefde bij. Wie wil er dan naar huis?

Als één man staken ze hun vingers op. Jaar in, jaar uit.