



Universiteit  
Leiden

‘MAAR WAAR KOMT U  
ÉCHT VANDAAN?’

Een kritische lezing van drie immigratieromans  
in het licht van hedendaags burgerschapsonderwijs

Masterscriptie

Ayla de Heer

s1216244

Prof Dr. Y. van Dijk

Drs. M.E. Smit

Master Moderne Nederlandse Letterkunde

Universiteit Leiden

15 juli 2019



## Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	5
1 Ethiek van de lectuur	9
2 Het thema immigratie en de onbekende ander	17
3 Casusanalyse <i>De ontelbaren</i> , <i>Dertig dagen</i> en <i>Zuivering</i>	27
4 Lesvoorstellen literatuurlessen	49
Conclusie	53
Bibliografie	56
Bijlagen	58

## Voorwoord

*‘Hoe ben je mens? Te midden van allemaal mensen? Wat doe je? Ga je er op slaan? Ga je redding zoeken? Ga je in de spiegel kijken?’ - Wende Sniijders*

Nog niet zo lang geleden was ik in gesprek met drie leerlingen uit de bovenbouw. Ze stonden stoer te roken op de houten banken die daarvoor waren neergezet. We hadden het over hun literatuuronderzoek. ‘Maar waarom we ingewikkelde romans moeten lezen snap ik echt niet. Daar leer je toch alleen tekstbegrip van? Kan je net zo goed een nieuwsartikel lezen.’ Een ander moment, een ander gesprek. ‘En toen, hahaha, toen vroeg hij of ik een drankje met hem wilde doen! \*gelach in de woonkamer\* ‘Ik weet niet, je kleedt je ook wel een beetje homo..’ ‘Oh... Hoezo dan?’ Een markt in Rotterdam. De tante van een goede vriendin was bij haar op bezoek. Er stappen twee vrouwen in hoofddoekjes op haar en haar tante af. Ze vragen - in keurig Nederlands - de weg. Haar tante fluistert: ‘Laten we maar niet met hen in gesprek gaan. Je weet nooit wat er gebeurt.’ Het valt me zo vaak op dat mensen zich in een fractie van een seconde een mening vormen van een onbekende ander. En dat is logisch, dat is menselijk, vastgelegd in de hersenen. Maar zodra de politiek erdoor wordt beïnvloed, zodra mensen worden buitengesloten, begrijp ik er niets meer van. Zodra mensen vinden dat zij zonder overleg kunnen bepalen wat ‘goed’ en wat ‘slecht’ is, gaan mijn nekharen overeind staan. Deze scriptie ligt hoopvol voor u. Hoopvol om de kinderen van de toekomst op te leiden tot kritische burgers. Hoopvol om ze met behulp van literatuur te laten inzien dat zo vaak je eigen vooroordelen niet kloppen. Hoopvol om te laten zien dat een literatuurles niet alleen gaat om het thema van de roman, niet alleen om erachter te komen of er een alwetende verteller te vinden is. Hoopvol om de wereld, met de hulp van literatuur, begripvoller te maken.

Ayla de Heer, juni 2019

## Inleiding

Al sinds 2005 bestaat er een wettelijke verplichting voor scholen om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs. Deze wet stelt dat scholen voor primair, voortgezet en speciaal onderwijs een wettelijke opdracht hebben om in hun onderwijsaanbod aandacht te hebben voor burgerschap.<sup>1</sup> Het onderwijs moet er volgens deze wet van uitgaan dat onderwijs mede gericht is op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie. Mijn stelling, die ik zal verdedigen in deze masterscriptie, is dat het analyseren en bespreken van hedendaagse romans met leerlingen invulling geeft aan effectief burgerschapsonderwijs. Deze scriptie komt daarmee tegemoet aan de opgestelde kerndoelen van de overheid.

Daarnaast geloof ik er ook in dat deze werkwijze een impuls kan geven aan het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. Leerling vragen zich soms af wat het nut is van het lezen van literatuur. Met deze scriptie en de ontwikkelde lesvoorstellen wil ik laten zien aan leerlingen dat literatuur een plaats is waar geldende normen en waarden worden bekritiseerd, dat er in de verbeelding van een roman zoveel verteld wordt over de steeds veranderende wereld om hen heen en dat ze met het lezen van literatuur kunnen nadenken over ethische en morele kwesties. Hiermee sluit ik aan bij de oratie van Berteke Waaldijk die zij uitsprak in 2005 bij het aanvaarden van het ambt van gewoon hoogleraar op het gebied van Taal- en cultuurstudies. Hierin beschrijft zij dat de letterenstudies leerlingen moeten voorbereiden op het burgerschap van de eenentwintigste eeuw.

In deze scriptie zal ik mijn bedrevenheid in de praktijk van het onderwijs combineren met mijn kennis die ik heb opgedaan in de master Moderne Letterkunde om deze stelling te verdedigen. Deze combinatie van drie jaar ervaring in het onderwijs en mijn kennis van het analyseren van romans vanuit een zelfgekozen invalshoek, was naast een voordeel, ook een nadeel bij het uitwerken van mijn scriptie. Tijdens het schrijven moest ik namelijk telkens wisselen tussen deze twee rollen. Aan de ene kant achtte ik het van belang om een gedegen representatieanalyse uit te voeren, maar aan de andere kant wilde ik mijn analyse ook bruikbaar houden om effectief in te zetten in het onderwijs. Mijn liefde voor het bespreken van thematische onderwerpen kwam op bepaalde momenten iets te uitbundig aan het woord, waardoor ik me minder focuste op de kracht van literatuur: de middelen die een schrijver inzet om een beeld over te brengen. In de uiteindelijke versie van deze scriptie, zoals deze nu voor u

---

<sup>1</sup> Artikel 8 lid 3 van de Wet op het primair onderwijs, artikel 17 van de Wet op het voortgezet onderwijs en artikel 11 lid 3 van de Wet op de expertisecentra.

ligt, heb ik geprobeerd om dit zo goed mogelijk in evenwicht te brengen. Ik analyseer verscheidene literaire middelen, zoals het gebruik van perspectief, metaforen en de beschreven ruimte in een roman om te laten zien hoe de relatie tussen een burger en een immigrant wordt gerepresenteerd in deze romans. De reden dat ik heb gekozen om deze verhouding te analyseren, is omdat ik vind dat het thema van insluiting en uitsluiting veelzeggend is voor een ‘burger’: in de verhouding met de onbekende ander kan gereflecteerd worden op de eigen identiteit en gesproken worden over de plichten en rechten van een Nederlandse burger in de eenentwintigste eeuw.<sup>2</sup> Na het analyseren van de romans *De ontelbaren* (2005) van Elvis Peeters, *Dertig dagen* (2015) van Annelies Verbeke en *Zuivering* (2017) van Tom Lanoye, heb ik de conclusies gebruikt om een drietal lesvoorstellen te ontwerpen, die docenten Nederlands kunnen inzetten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Voordat ik verder ga met het beschrijven van de praktische kant van mijn onderzoek, vind ik het belangrijk om de lezer kort mee te nemen in de ontwikkeling van het burgerschapsbegrip. Wat problematisch bleek toen ik begon met het schrijven van deze scriptie was dat er in het onderwijs nog geen wetenschappelijk kader was waarin de wet met betrekking tot burgerschap<sup>3</sup> kon worden uitgevoerd. De vraag was namelijk wat het begrip ‘actief burgerschap’ precies betekent anno 2018. Hoewel in het curriculum voor burgerschap ‘Burgerschap. Meewerken aan het onderwijs van morgen’ van het SLO uit 2018 de problematiek van het begrip burgerschap wel beschreven wordt,<sup>4</sup> ontbrak in het onderwijs een overzicht van relevante theorie over het burgerschapsbegrip. In het artikel ‘Burgerschap in de school’ uit mei 2016 komen verscheidene standpunten naar voren met betrekking tot burgerschap. Zo schrijft de directeur van Mavo aan Zee te Den Helder: ‘Wij willen onze leerlingen opleiden tot sociale, goede en begripvolle burgers.’ De vraag hier is wat dan precies de definitie van een ‘goede burger’ behelst. Het Platform Onderwijs 2032 is van mening dat er meer aandacht moet komen voor ‘sociale vaardigheden, kennis van de rechtsstaat, democratische waarden en mensenrechten.’ Problematisch hierbij is dat deze onderwerpen in allerlei verschillende onderzoeksvelden onderzocht worden.

Daarnaast wordt er ook gesteld in de kerndoelen van het primair en speciaal onderwijs dat ‘leerlingen zich leren te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en

---

<sup>2</sup> In deze scriptie zal de term ‘onbekende ander’ gelijkstaan aan ‘vluchteling’ of ‘immigrant’. Per onderdeel zal besproken worden om welke categorie het gaat.

<sup>3</sup> ‘Deze wet stelt dat scholen voor primair, voortgezet en speciaal onderwijs een wettelijke opdracht hebben om in hun onderwijsaanbod aandacht te hebben voor burgerschap.’

<sup>4</sup> Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

normen'<sup>5</sup>. Deze roep om gedeelde waarden blijkt echter zeer complex te zijn. Stolk, Veugelers, & Bron (2015) en Eidhof et al. (2016) benadrukken dat het van belang is duidelijk aan te geven dat burgerschapsonderwijs vaak over betwiste waarden gaat. Ondanks dat er dus in de kerndoelen van burgerschapsonderwijs staat dat leerlingen les moeten krijgen over algemeen aanvaarde normen, is het onduidelijk wie precies bepaalt wat een aanvaarde norm is.<sup>6</sup> In de onderwijsdoelstellingen wordt dan ook gezegd dat wat nodig is voor samenhangend burgerschapsonderwijs een heldere visie is: wat verstaan wij onder burgerschap?<sup>7</sup> Wat naar mijn idee echter belangrijker is dan een heldere definitie, is kennis van de complexiteit en veranderlijkheid van dit begrip. Nadat we - mijn medestudenten en ik - tijdens de colleges van het vak 'Nederlandse literatuur en burgerschap. Nederlandse identiteit van de vroegmoderne tijd tot vandaag'<sup>8</sup> onderzoek hebben gedaan naar dit begrip, kwamen we tot de conclusie dat het niet mogelijk is om een objectieve, eenduidige definitie te geven van het begrip burger. Wat wel zinvol wordt geacht is om een zo compleet mogelijke beschrijving te geven van de meervoudige definities van dit begrip om leerlingen anno 2019 kennis mee te geven over burgerschap. Tijdens het volgen van het college werd duidelijk dat het nodig is om niet alleen vanuit een literaire invalshoek naar het begrip te kijken wanneer je deze term toe wilt kunnen passen in een analyse van een hedendaagse roman. Om deze redenen ben ik mijn scriptie begonnen met het uitwerken van een hoofdstuk over de ontwikkeling van het burgerschapsbegrip in de geschiedenis. Hoewel deze informatie zeer nuttig was in de beginfase van mijn onderzoek heb ik ervoor gekozen om dit hoofdstuk te verplaatsen naar de bijlagen: in mijn uiteindelijke onderzoek maak ik nergens expliciet gebruik van de informatie die beschreven wordt. Toch wil ik het wel opnemen. Mocht je namelijk als docent deze scriptie aan het lezen zijn, dan denk ik dat het zeer nuttig zal zijn om deze beknopte samenvatting door te lezen.

Terugkomend op het idee over het ontwikkelen van het burgerschapsonderwijs, vind ik dat we als docenten niet moeten streven naar het aanleren van specifieke normen en waarden, omdat deze afhankelijk zijn van plaats en tijd. Ik vind, samen met vele anderen, dat leerlingen zich moeten ontwikkelen tot kritische burgers met narratief kapitaal,<sup>9</sup> tot burgers met inzicht

---

<sup>5</sup> Burgerschap. Meewerken aan het onderwijs van morgen. SLO 2018, 3.  
<http://downloads.slo.nl/Documenten/startnotitie-burgerschap.pdf>.

<sup>6</sup> Idem, 6.

<sup>7</sup> Burgerschap. Meewerken aan het onderwijs van morgen. SLO 2018, 8.  
<http://downloads.slo.nl/Documenten/startnotitie-burgerschap.pdf>

<sup>8</sup> Vak dat gegeven wordt aan de Leidse Universiteit, collegejaar 2018-2019.  
<https://studiegids.leidenuniv.nl/courses/show/87385/nederlandse-literatuur-en-burgerschap-nederlandse-identiteit-van-de-vroegmoderne-tijd-tot-vandaag>.

<sup>9</sup> Hierin houd ik de definitie van De Groot (2016, 19) aan: 'over het vermogen beschikken om je levensverhaal te blijven ontwikkelen en in staat zijn jezelf te (her) positioneren ten opzichte van de maatschappelijke "scripts".'

over de maatschappij én zichzelf. Hoewel ik eerder stelde dat er nog geen helder wetenschappelijk kader was om het burgerschapsonderwijs verder te ontwikkelen, is deze uitspraak te nuanceren, omdat er tijdens het schrijven van mijn scriptie (in mei 2019) een ‘Conceptvoorstel leergebied Burgerschap’ van Curriculum.nu is uitgebracht. Hoewel er natuurlijk gewerkt zal moeten worden aan een verdere ontwikkeling van het burgerschapsbegrip, vind ik dit uitgebrachte voorstel helder genoeg om in te zetten in mijn scriptie. Daarnaast sluit het voorstel ook aan bij mijn ideaal dat er bij het vak geen les moet worden gegeven over vaststaande normen en waarden. Het burgerschapsonderwijs wordt in dit voorstel namelijk niet beschreven als een vaststaande set van normen en waarden, maar in de vorm van burgerschapsvormende denk- en werkwijzen (BDW). In het voorstel wordt burgerschapsvorming als volgt beschreven:

‘Opgevat als beraad over wat goed en waar is, daagt burgerschapsvorming kinderen en jongeren uit om na te denken over en te reflecteren op zaken die zich voordoen in de maatschappij en/of hun leefomgeving, zich uit te spreken, zelfstandig en samen oordelen te vellen en zich daarbij actief te verplaatsen in standpunten en gevoelens van anderen, waaronder minderheden.’<sup>10</sup>

Deze uiteenzetting beschouw ik als een correcte omschrijving van het doel van burgerschapsvorming en om deze reden zal ik dan ook gebruikmaken van de beschreven BDW’s op Curriculum.nu.

Samenvattend zal ik in deze scriptie aantonen dat leerlingen met behulp van literaire werken hun burgerschapsvormende denk- en werkwijzen kunnen scherpen. Dit zal ik doen door in hoofdstuk 1 te beargumenteren waarom literatuur moet worden ingezet in het burgerschapsonderwijs. Wat volgt in hoofdstuk 2 is een theoretisch kader over het thema immigratie en de onbekende ander en de methode van analyse voor het onderzoeken van mijn casussen. Hoofdstuk 3 zal een beschrijving geven van de analyse van de door mij gekozen boeken *De ontelbaren* (2005), *Dertig dagen* (2015) en *Zuivering* (2017). Uiteindelijk zal ik mijn scriptie afsluiten in hoofdstuk 4 met het beschrijven van drie lesvoorstellen die kunnen worden ingezet in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In de bijlagen kunnen docenten additionele fragmenten vinden die in te zetten zijn in het onderwijs en een beknopt overzicht van de geschiedenis van het burgerschapsbegrip.

---

<sup>10</sup> Curriculum.nu: ‘Conceptvoorstel Burgerschap (PDF). p.5. Geraadpleegd op 15 mei 2019. <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/burgerschap/>



## Hoofdstuk 1 Ethiek van de lectuur

Zoals al in de inleiding werd gezegd: literatuur moet worden ingezet om aan leerlingen in het voortgezet onderwijs les te geven over burgerschap. De vraag die ik me echter stel in dit hoofdstuk is: waarom zou literatuur überhaupt bruikbaar zijn? Dat is precies de vraag die Matthieu Sergier zichzelf stelt in *Ethiek van de lectuur. Frans Kellendonk en de (h)erkenning van de andersheid* (2012). In dit werk stelt Sergier zich een tweeledig doel, namelijk om ‘een genuanceerd antwoord te geven op de vraag hoe een literair werk zijn lezer kan aanzetten tot overwegingen van ethische aard en om premissen te bieden voor een methode om de ethische inslag van een werk aan het licht te brengen’<sup>11</sup>. Hieronder zal ik een korte samenvatting geven van zijn uitgangspunten, omdat deze van belang zijn voor de uitvoering van deze scriptie. Dit komt omdat zijn analyse van het werk van Frans Kellendonk bijdraagt aan het begrip over het aandeel dat literair werk kan leveren aan de ethische ontwikkeling van lezers.

Allereerst stelt Sergier dat literaire werken kunnen uitnodigen tot een verfijnder begrip van wat de lezer als een ethisch bestaan beschouwt. Daarmee bedoelt hij een bestaan dat steunt op waarden zoals wederzijds respect, naastenliefde, vriendschap of gastvrijheid die voor de lezer het fundament vormen van wat hij als het ‘goede’ leven beschouwt en bijdragen tot het welzijn van de gemeenschap waartoe hij behoort.<sup>12</sup> Daarnaast noemt hij ook de effecten die literair werk teweeg kunnen brengen en die via de lezer ook op diens culturele, sociale en politieke omgeving kunnen doorwerken.<sup>13</sup> Hij schrijft: ‘door middel van de lectuur als gebeurtenis raken de bereidwillige lezer en zijn omgeving geconfronteerd met een “onanticipeerbare” andersheid die de persoonlijke overtuigingen steevast aan het wankelen kan brengen’<sup>14</sup>. In diezelfde alinea noemt Sergier de voor deze scriptie zeer bruikbare stelling: ‘literatuur is in staat om de lezer te confronteren met het onverwachte, het radicale andere, zodanig dat hij ertoe geleid wordt om zijn verantwoordelijkheden ten opzichte van de andere te herdefiniëren’<sup>15</sup>. Om het terug te leiden naar de onderzoeksvraag: literatuur kan leerlingen dus leren na te denken over een specifiek onderdeel van burgerschap: de omgang met de ander.<sup>16</sup>

---

<sup>11</sup> Sergier 2012, 1.

<sup>12</sup> Sergier 2012, 1.

<sup>13</sup> Idem, 3.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> Het concept van de onbekende ander wordt op pagina 17 uitgebreid besproken.

Wanneer ze tijdens het lezen geconfronteerd worden met het ‘radicale andere’ zou dit een stimulans kunnen zijn om hun verantwoordelijkheden ten opzichte van anderen te herdefiniëren. Mede daarom zal ik de vraag die Sergier zichzelf stelt omzetten in een standpunt, die ik zal verdedigen in deze scriptie. Hij schrijft: ‘kan de confrontatie met de andersheid zoals die in de romanwereld opgevoerd wordt de lezer helpen in zijn eigen houding ten opzichte van andersheid?’<sup>17</sup>. In deze scriptie ga ik ervan uit gegaan dat dit inderdaad zo is. Wanneer leerlingen tijdens het lezen van een roman geconfronteerd worden met andersheid, zullen ze inderdaad hun houding ten opzichte van deze andersheid kunnen veranderen.

Vanwege de hierboven beschreven theorie wordt duidelijk dat het werk van Sergier toepasbaar is op de literaire werken die in deze scriptie worden onderzocht. Met gebruik van onder andere zijn werk kunnen namelijk ethische en/of kritische momenten van de literaire werken worden blootgelegd. Deze momenten kunnen uiteindelijk verwerkt worden in lesvoorstellen waarin het aspect ‘contact met de andersheid’ besproken kan worden met leerlingen in het voortgezet onderwijs. In het vervolg van de scriptie zullen de veronderstellingen van Sergier als juist worden beschouwd: er zal niet verder onderzocht worden of het lezen van literair werk bijdraagt tot de ethische ontwikkeling. In deze scriptie zal de focus liggen op het analyseren van de literaire werken om deze bruikbaar te maken om met leerlingen in gesprek te gaan over de problematiek van andersheid.

### *Het nut van literatuur in het burgerschapsonderwijs*

In wat volgt zal ik beschrijven waarom (gesprekken over) literatuur nadrukkelijk een onderdeel moet uitmaken van het burgerschapsonderwijs, omdat Matthieu Sergier slechts inging op het effect van literatuur op ‘een’ lezer en niet specifiek op de lezende leerling in het voortgezet onderwijs. Om dit te ondervangen zal ik gebruikmaken van drie werken die hier expliciet op ingaan: ‘Narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs. Een theoretisch raamwerk’<sup>18</sup>, ‘Talen naar cultuur. Burgerschap en de letterenstudie’<sup>19</sup> en ‘Education for citizenship in an era of global connection’<sup>20</sup>. Bij Nussbaum en Waaldijk draait het voornamelijk om het belang van literatuur in het (burgerschaps)onderwijs, De Groot geeft ook voorbeelden hoe ‘narratief leren’

---

<sup>17</sup> Sergier 2012, 4.

<sup>18</sup> De Groot 2016.

<sup>19</sup> Waaldijk 2005. Oratie. Uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar op het vakgebied van Taal- en cultuurstudies op vrijdag 14 oktober 2005.

<sup>20</sup> Nussbaum 2002.

kan worden ingezet in het democratisch burgerschapsonderwijs. Om de bewering dat literatuur moet worden ingezet in het burgerschapsonderwijs te bekrachtigen, volgt hieronder een korte uiteenzetting van de denkwijzen van Nussbaum, en in navolging daarop van Waaldijk en De Groot.

Ten eerste volgt hier Nussbaum's visie op burgerschapsonderwijs. Van belang bij haar betoog over burgerschapsonderwijs is dat ze dit geschreven heeft voor studenten aan de universiteit. Waar nodig zal ik haar standpunten aanvullen zodat ze toepasbaar zijn op het voortgezet onderwijs in Nederland. In haar artikel focust ze op verschillende capaciteiten die studenten kunnen inzetten om om te gaan met geglobaliseerd burgerschap. Het artikel bespreekt de rol van het 'liberal arts'-curriculum in de Verenigde Staten en stelt de vraag hoe Europese universiteiten, met hun afwijkende structuur, de capaciteiten die kunnen bijdragen aan geglobaliseerd burgerschap, kunnen bevorderen. Belangrijk om te vermelden is dat in deze visie gekozen wordt voor een vrij concrete beschrijving van wat 'goed' burgerschap is. Echter, het gaat er hierbij telkens om het vormen van een burger die zelf in staat is om de wereld om zich heen te interpreteren. Dit idee zal ik in de rest van deze scriptie verdedigen.

Hoewel er in de inleiding werd gezegd dat het belangrijk is dat er niet één vaste betekenis wordt toegekend aan het burgerschapsbegrip is er hierin een verschil te onderscheiden. In de visie van Nussbaum, die telkens terug zal klinken in deze scriptie, gaat het er niet om specifiek iets te 'zijn', het gaat er om iets te 'doen'. Een houding aannemen ten opzichte van de mensen om ons heen. Nu wordt er hierdoor natuurlijk wel iets 'opgelegd', maar in overeenstemming met Nussbaum, zal ik in deze scriptie verdedigen dat het juist de rol is van het onderwijs om leerlingen deze zienswijze aan te leren. Ter inleiding van het artikel wordt de visie van Seneca op onderwijs beschreven. Volgens hem is een opleiding pas echt 'liberaal' als het de geest van de student bevrijdt, hem of haar aanmoedigt om zijn of haar eigen denken te ontwikkelen en om een criticus te worden die kan reflecteren op traditionele gebruiken.<sup>21</sup> Volgens Nussbaum is er in de Verenigde Staten een spanning ontstaan tussen 'traditional standards of academic excellence and traditional norm of citizenship' en 'the history and culture of non-Western peoples and of ethnic and racial minorities, the experience and achievements of women and the history and concerns of lesbian and gay man'<sup>22</sup>. Vanwege deze veranderingen zijn moderne democratieën onontkoombaar meervoudig geworden. Als burger binnen een land worden we, zo schrijft Nussbaum, vaak gevraagd om beslissingen te nemen die enig begrip vereisen van raciale, etnische en religieuze groepen in dat land, en van de situatie van haar

---

<sup>21</sup> Nussbaum 2002, 290.

<sup>22</sup> Idem, 290-291.

vrouwen en seksuele minderheden. Vanwege deze steeds complexere globale wereld worden steeds meer verschillende soorten mensen met elkaar samengebracht. Dit zal volgens Nussbaum meer en meer moeten gebeuren, om effectieve oplossingen voor menselijke problemen te vinden. Het probleem is echter, dat de marktwerking ervoor heeft gezorgd dat menselijke levens worden gezien als instrumenten om ‘te verkrijgen’. Hierdoor komt de ‘menselijke verbinding’ in het geding.

Om dit op te lossen, zo stelt Nussbaum, zal het onderwijs moeten ingrijpen. Ze schrijft: ‘If our institutions of higher education do not build a richer network of human connections it is likely that our dealings with one another will be mediated by the defective norms of market exchange’<sup>23</sup>. Volgens haar is er in deze kwestie een duidelijke rol weggelegd voor de Geesteswetenschappen. Burgers moeten namelijk niet alleen kunnen functioneren als onderdeel van een lokale regio of groep, maar juist ook als burgers van een complexe in elkaar grijpende wereld - en functioneren met een rijkdom aan menselijk begrip.<sup>24</sup> Juist hieraan kunnen de Geesteswetenschappen en daarmee de letterkunde bijdragen. Volgens Nussbaum kunnen burgers namelijk geen goede overwegingen maken op basis van feiten alleen. Ze hebben, zoals zij dat noemt, ‘narrative imagination’ nodig. Ze definieert dat als: ‘het vermogen om te bedenken hoe het kan zijn om in de schoenen te staan van een persoon die anders is dan zichzelf, om een intelligente lezer van het verhaal van die persoon te zijn en om de emoties en wensen en verlangens te begrijpen van diegene’<sup>25</sup>. Juist in de cursussen die draaien om literatuur en kunst, kan dit vermogen getraind worden. Volgens Nussbaum moeten we namelijk ‘de ogen van onze studenten onderwijzen, door hun vermogen te ontwikkelen om de gecompliceerde mensheid te zien op plaatsen waar ze het meest gewend zijn om het te ontkennen. Het verslaan van deze weigeringen van visie vereist niet alleen een algemene literaire opleiding, maar ook één die zich richt op groepen waarmee de ogen van onze burgers bijzondere moeilijkheden hebben’<sup>26</sup>. Hiermee worden onder andere etnische minderheden bedoeld. Ook stelt ze dat we burgers moeten ‘produceren’ die onderwijs krijgen in deze zienswijze als ze nog jong zijn, ‘before their imaginations are shackled by the weight of daily duties and self-interested plans’<sup>27</sup>. In de laatste alinea van haar artikel geeft ze de lezers een zienswijze mee die het belang van deze scriptie onderschrijft: ‘We hebben de mogelijkheid om (...) burgers te produceren die in staat zijn om voor zichzelf te denken, te discussiëren met de traditie en met begrip de

---

<sup>23</sup> Idem, 292.

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Nussbaum 2002, 299.

<sup>26</sup> Idem, 301.

<sup>27</sup> Ibid.

voorwaarden te begrijpen van levens die anders zijn dan die van henzelf. Nu beginnen we die kans te grijpen. Dat is geen “politieke correctheid”, dat is de cultivatie van de mensheid<sup>28</sup>.

In aanvulling op Nussbaum, die schrijft over de Geesteswetenschappen in de Verenigde Staten, zal ik hierbij nog een korte uiteenzetting geven van de oratie van Berteke Waaldijk. Hoewel ook Waaldijk zich uitsluitend richt op de letterenstudies op de universiteit en niet het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs kan ook deze oratie uitstekend gebruikt worden om inzicht te krijgen over het nut van literatuur inzetten in het burgerschapsonderwijs. Hoewel Waaldijk in de oratie meerdere onderwerpen belicht, zal ik hier slechts beschrijven wat er gezegd wordt over de kwestie rondom de vraag: ‘Kunnen de letterenstudies alleen in potsierlijke zin maatschappelijk relevant genoemd worden?’<sup>29</sup>. Wat hiermee wordt bedoeld, is dat wanneer je kiest voor de ‘studie van cultuur’ je niet geïnteresseerd zou zijn in maatschappelijke problemen. Waaldijk stelt echter dat juist ‘de humaniora de essentiële culturele bagage kan leveren en zo mensen scholen voor het openbare leven’<sup>30</sup>. Volgens haar biedt de studie van talen, geschiedenis en cultuur een ruimte om ongehinderd door eisen van onmiddellijke toepasbaarheid en bruikbaarheid de geest te mogen scherpen.<sup>31</sup> Het is volgens haar zonde dat aan de geesteswetenschappen vaak een passief karakter is toegekend. Zo stelt ze: ‘Politici vragen van de historici lijstjes met feiten voor de inburgeringscursussen, van cultuurwetenschappers kennis over de invloed van migratie op de kunsten, van de kunsthistorici normen voor het aanschafbeleid van het Rijksmuseum’<sup>32</sup>. Echter, volgens haar is dat niet wat de Geesteswetenschappen moeten bijdragen aan hun omgeving. Waar ‘wij’ namelijk het meest trots op zijn, zo schrijft Waaldijk, zijn immers niet de hapklare eindresultaten van ons onderzoek, maar de kritische onafhankelijke, originele en veelzijdige manier waarop we ons onderzoek hebben aangepakt.<sup>33</sup> Ze betoogt terecht dat juist deze kritische, onafhankelijke, originele en veelzijdige manier zou moeten worden toegepast in het literatuuronderwijs.<sup>34</sup> Ditzelfde geldt voor het burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs: je kunt een leerling opleggen om uit het hoofd te leren hoe de Nederlandse staatsvorming is geregeld, maar ook met behulp van een literair werk in gesprek gaan over wat het zou kunnen betekenen voor een personage om in een dictatuur te leven. Hieraan kun je vervolgens alsnog de Nederlandse

---

<sup>28</sup> Nussbaum 2002, 302.

<sup>29</sup> Waaldijk 2005, 6.

<sup>30</sup> Waaldijk 2005, 8.

<sup>31</sup> Idem, 9.

<sup>32</sup> Idem, 12.

<sup>33</sup> Idem, 13.

<sup>34</sup> Idem, 16.

staatsvorming koppelen. Echter, in een gesprek over een literair werk kan een docent een leerling veel meer vrijheid bieden om na te denken over de besproken kwestie.

Waldijk sluit haar argumentatie af met een oproep om de bredere letterenstudies bij te laten dragen aan actief burgerschap. Volgens haar kunnen letterenstudies namelijk handig worden ingezet om leerlingen voor te bereiden op burgerschap in de eenentwintigste eeuw: ‘de gelijktijdige deelname aan verschillende domeinen: de trans- en sub-nationale gemeenschappen, digitale en geografische verbanden, gemeenschappen die bij elkaar worden gehouden door gedeelde ervaringen (zoals oorlog of migratie), door liefde voor een bepaald medium, door passie voor een bepaalde kunstvorm, door gezamenlijke belangen of gemeenschappelijke politieke overtuigingen’<sup>35</sup>. Dit vereist gevoel voor meerduidigheid, de bereidheid verschillende waarheden tegelijkertijd te erkennen en regelmatig van perspectief te wisselen.<sup>36</sup> Precies deze vaardigheden kunnen aangeleerd worden door samen met leerlingen literatuur te lezen en te spreken over literatuur: nergens wordt perspectiefwisseling zo duidelijk ingezet dan in een literaire tekst.

### *Praktische toepassing*

Nu duidelijk is geworden waarom literatuur zou moeten worden ingezet in het burgerschaps- onderwijs beschrijf ik hieronder een meer praktische uitvoering van het inzetten van narratieve middelen. In het artikel van De Groot worden de belangrijkste kenmerken van narratief leren in burgerschapsonderwijs onderzocht. Het kader voor narratief leren in burgereducatie dat uit deze studie voortkwam laat zien hoe leerlingen zich kunnen ontwikkelen als burger door te leren van verhalen, door zich te verbinden met het proces van vertellen en door verhalen over burgerschap te lokaliseren.<sup>37</sup> Haar onderzoek richt zich op de vraag op welke manier identiteitsontwikkeling in het voortgezet onderwijs consequent ondersteund kan worden. McAdams beschouwt in de ‘The psychology of life stories’ (2001) identiteitsontwikkeling als een narratief proces. De Groot zegt hierover dat ‘deze visie impliceert dat docenten middels narratief onderwijs een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van burgerschaps- identiteit’<sup>38</sup>. Omdat zowel Waldijk als Nussbaum al uitleg geven over het belang van narratief leren in het onderwijs,<sup>39</sup> zal er in de samenvatting van het werk van De Groot vooral gekeken worden naar het daadwerkelijk inzetten van narratieve leeractiviteiten. De leidende vraag die

---

<sup>35</sup> Waldijk 2005, 25.

<sup>36</sup> Ibid.

<sup>37</sup> De Groot 2016, 5.

<sup>38</sup> Idem, 7.

<sup>39</sup> Wat hiermee wordt bedoeld is door middel van verhalen te leren over burgerschap.

De Groot zich hierover stelt is ‘Welke narratieve leeractiviteiten kunnen worden georganiseerd voor de ontwikkeling van verschillende componenten van narratieve burgerschapsidentiteit?’.

Tabel 1 Narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs

	DBI, component 1: burgerschapsfilosofie	DBI, component 2: maatschappelijk/democratisch zelfbeeld	DBI, component 3: democratische leerervaringen
<b>1: Leren van verhalen</b>	Van andermans verhalen (film/ literatuur/) over hun burgerschaps-filosofie	Van andermans verhalen over hun maatschappelijk zelfbeeld (al dan niet expliciet)	Van andermans verhalen over hun democratische leerervaringen
<b>2: Leren in het vertelproces</b>	Door te vertellen <sup>1</sup> over je burgerschaps-filosofie	Door te vertellen over je maatschappelijk zelfbeeld	Door te vertellen over je eigen democratische leerervaringen
<b>3: Leren door het situeren van levens-verhalen</b>	Door je eigen en andermans burgerschaps-filosofie te situeren i.r.t. maatschappelijke veranderingen; democratische praktijken en machtsverhoudingen en culturele narratieven	Door je eigen en andermans maatschappelijk zelfbeeld te situeren i.r.t. maatschappelijke veranderingen, democratische praktijken en machtsverhoudingen en culturele narratieven	Door je eigen en andermans democratische leerervaringen te situeren i.r.t. maatschappelijke veranderingen; democratische praktijken en machtsverhoudingen en culturele narratieven

Volgens De Groot bestaan er verschillende vormen van narratief leren, deze zijn overgenomen in de bovenstaande tabel.<sup>40</sup> In deze scriptie wordt er gebruik gemaakt van de eerste vorm: het leren van verhalen. De Groot omschrijft dit als volgt: ‘(...) het voorleggen van verhalen waarin invloedrijke personen in een samenleving hun opvattingen over burgerschap delen. (...) Ook kunnen verhalen van derden over hun geleefd burgerschap leerlingen helpen bewust te worden van hun eigen democratische leerervaringen of het gebrek eraan’<sup>41</sup>. Wat opvalt aan haar definiëring van de eerste vorm is dat ze de term ‘invloedrijk’ gebruikt. Het is per definitie lastig om te bepalen of iemand wordt beschouwt als invloedrijk of niet. Daarnaast onderschrijft ze niet dat de verhalen die worden voorgelegd fictieve teksten moeten zijn. In haar definitie kunnen de verhalen ‘waarin invloedrijke personen (...) hun opvattingen delen’ ook politieke speeches of beleidstukken zijn. In deze scriptie kies ik er echter voor om me slechts te focussen op literaire teksten.

De Groot omschrijft, wanneer ze de kernaspecten van narratief leren benoemd,<sup>42</sup> een tweetal aspecten die relevant zijn voor de zoekvraag van deze paragraaf: hoe kan narratief leren worden ingezet voor het burgerschapsonderwijs? Hieronder volgen een aantal voorbeelden die

<sup>40</sup> Tabel 1 is letterlijk overgenomen uit het artikel ‘Narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs’.

<sup>41</sup> De Groot 2016, 16.

<sup>42</sup> Namelijk: de aard van narratief leren, in het maatschappelijke domein beschikbare narratieven, doelen van narratief leren, vorm van narratief leren, narratieve werkvormen, narratieve tools.

uiteindelijk bruikbaar zijn voor het laatste deel van dit onderzoek: het omzetten van de representatieanalyse in lesvoorstellen die ingezet kunnen worden voor het burgerschaps- onderwijs. Let wel, het gaat hier om een net iets uitgebreider veld van narratieve leeractiviteiten dan alleen het ‘lezen’ van een literair verhaal. Narratieve werkvormen zijn bijvoorbeeld: ‘het schrijven van een logboek of het schrijven van autobiografische schrijfoopdrachten zoals een “brief vanuit de toekomst”<sup>43</sup> of het schrijven van je levensverhaal (...)’<sup>44</sup>. Vanwege de invalshoek van deze scriptie, zullen deze activiteiten, in tegenstelling tot bij De Groot, altijd plaatsvinden in de context van een literair verhaal.

Al met al kunnen docenten dus met gebruikmaking van narratief leren, zo schrijft De Groot, leerlingen laten kennismaken met een variëteit aan persoonlijke en culturele narratieven over democratie en burgerschap. De Groot ziet daarin ook een belangrijke rol weggelegd voor docenten: ‘Zij kunnen hun leerlingen ondersteunen bij de (de)constructie van persoonlijke narratieven over democratie en burgerschap. Zij kunnen hen ondersteunen bij het reflecteren op de manier waarop deze narratieven zich verhouden tot in de samenleving beschikbare narratieven over democratie en burgerschap’<sup>45</sup>. Precies dat element - het ondersteunen bij het reflecteren op narratieven - is van groot belang in deze masterscriptie. Door samen met leerlingen in gesprek te gaan over de verscheidene perspectieven die terug te vinden zijn in de drie onderzochte literaire werken is het mogelijk om hen op te leiden tot kritische burgers.

---

<sup>43</sup> Zie ook Sools en Mooren 2012.

<sup>44</sup> De Groot 2016, 12.

<sup>45</sup> Idem, 22.



## Hoofdstuk 2: Het thema immigratie en de (onbekende) ander

Na de uiteenzetting over het gebruikmaken van narratief leren voor het burgerschapsonderwijs zullen we ons nu bewegen naar theorie die toepasbaar zal zijn op de representatieanalyse die in deze scriptie gemaakt zal worden. Zoals in de inleiding te lezen was richt ik me in deze scriptie op drie literaire werken die inspelen op de problematiek rondom immigratie. Allereerst zal ik in dit onderdeel ingaan op de concepten die gebruikt kunnen worden om deze problematiek te analyseren. Om te spreken over immigratie zal ik gebruikmaken van de theorie met betrekking tot de relatie tussen een burger en een onbekende ander: hoe gaan mensen om met vreemden in hun omgeving, die zich mogelijk anders gedragen of er anders uitzien? Welke mechanismes treden in werking bij dit contact? Om dit te kunnen onderzoeken zullen hier de beschouwingen van Gertie Blaauwendraad besproken worden die ze uiteenzet in haar proefschrift *“Toch liever geen idioot?!” Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van Normatieve Professionalisering* (2018). Hierin wordt de relatie van burgers met de onbekende ander in het publieke domein uitgelegd, omdat in haar visie op goed burgerschap deze relatie centraal staat. Een belangrijke vraag die hierbij speelt is: welke verantwoordelijkheid hebben burgers in relatie tot elkaar?

Blaauwendraad onderzoekt welke verschillende beelden er in het onderwijs leven ten aanzien van de goede burger en de ideale samenleving. In haar omschrijving van het burgerbegrip maakt ze gebruik van het concept ‘de onbekende ander’. Ze maakt bij haar definiëring van dit begrip gebruik van het onderscheid tussen het privé- en publieke domein van Marquand (2004). In het privé-domein ontmoeten bekende anderen elkaar in het alledaagse leven, in het publieke domein komen ze in contact met de zogenoemde onbekende anderen. Hiermee worden in deze theorie de mensen bedoeld die een burger niet persoonlijk kent. Ooit was het zo, denk hierbij aan de prehistorie, dat het instinctieve mechanisme om onbekende anderen te herkennen erg belangrijk was. Wanneer een onbekende stam in het territorium van jouw groep kwam, moesten deze mensen direct als vijanden worden gezien om jezelf te beschermen. Er zijn theoretici die stellen dat dit mechanisme in deze tijd niet meer in werking wordt gesteld en dat er dus een einde is gekomen aan de problematiek tussen de ‘burger’ en de ‘onbekende ander’. Eén van die theoretici is de Duits-Koreaanse filosoof Han. Hij stelt in *De vermoeide samenleving* (2012), zo schrijft Blaauwendraad, dat op basis van historische ontwikkelingen er vanaf het einde van de twintigste eeuw geen onderscheid meer is tussen onbekende en bekende anderen. ‘Vroeger moest het onbekende uitgestoten of ingekapseld worden. Vanaf de twintigste eeuw is alles anders en vreemd en zijn de onbekende anderen geen

uitzondering meer<sup>46</sup>. Hiermee zou het gevaar tot geweld jegens de onbekende ander dus niet meer bestaan, omdat men gewend is aan het vreemde.

Daartegenover staat de analyse van Achterhuis en Koning in *De kunst van het vreedzaam vechten* (2014). Zij stellen dat, hoewel de mensheid door de tijd heen heeft leren omgaan met de onbekende ander, dat niet het einde van de gewelddadige geschiedenis betekent, omdat het instinct vijanden om ons heen te zien nog diep in ons zit. Het instinctief handelen in de relatie tot onbekende anderen kan dus een gevaar inhouden omdat we daarmee de onbekende ander als vijand waarnemen, zo wordt gesteld in dit artikel.<sup>47</sup> Van belang is, zo schrijft Blaauwendraad, dat ‘de relatie met onbekende anderen voor een “goede burger” niet vanzelfsprekend een vredige is, omdat ook in het publieke domein er een risico tot geweld bestaat, ondanks dat er wetten zijn die het algemeen belang waarborgen’<sup>48</sup>. Daar de relatie met onbekende anderen nu eenmaal onontkoombaar is bij deelname aan het publieke domein, is het voor burgers noodzakelijk zich bewust te zijn van de gewelddadige mechanismen die er kunnen optreden in de relatie tot onbekende anderen.<sup>49</sup> Deze tegenstelling tussen Han en Achterhuis en Koning is bruikbaar voor de representatieanalyse, omdat er een spanning bestaat tussen twee ideeën. Volgens Han is tegenwoordig alles vreemd en anders, waardoor de tegenstelling met de onbekende anderen niet langer een uitzondering is. Achterhuis en Koning stellen echter dat het risico tot geweld onontkoombaar is in een publiek domein waarin men samenleeft met ‘onbekende anderen’. Interessant om te vermelden is ook dat in deze benaming al een tegenstelling ligt ingebed. Blijkbaar kan er ‘automatisch’ bepaald worden wie ‘de onbekende anderen’ zijn, terwijl dat in de praktijk veel complexer ligt. Zijn ‘onbekende anderen’ allochtonen of alleen maar mensen die je niet kent? En wie bepalen er wie er géén onbekende anderen zijn? Het is duidelijk dat deze vragen in het verlengde liggen van vragen over burgerschap: wie is er precies burger en wie niet? Vanwege deze reden is dit concept dan ook zeer bruikbaar voor de analyse die gemaakt zal worden in deze scriptie. In het vervolg zal ik nog een aantal concepten bespreken die Blaauwendraad gebruikt om de relatie tussen de burger en de onbekende ander te omschrijven.

Emmanuel Levinas, een Franse filosoof uit de naoorlogse periode van de twintigste eeuw, maakt juist geen onderscheid tussen bekende en onbekende anderen. Blaauwendraad veronderstelt dat voor Levinas de mens altijd voor ‘ieder ander’ verantwoordelijk is, maar die

---

<sup>46</sup> Blaauwendraad 2018, 55.

<sup>47</sup> Idem, 56.

<sup>48</sup> Idem, 54.

<sup>49</sup> Ibid.

verantwoordelijkheid niet als wederkerig moet worden opgevat. Hij ziet de relatie tot de Ander als een ethische relatie die niet wederkerig is, omdat de relatie tot de ander geen keuze is, maar inherent aan het menszijn.<sup>50</sup> Volgens Levinas is het dus geen bewuste keuze om in contact te treden met de Ander. Zonder in contact te staan met anderen, kan men, volgens Levinas, niet eens mens zijn. Hierop aanvullend volgt een korte uiteenzetting van het werk van Levinas wat betreft het in contact treden met de Ander.<sup>51</sup> Dit werk zal als achtergrondinformatie dienen om inzicht te verkrijgen over de relatie die wij aangaan met de mensen om ons heen. Daarnaast geeft het werk van Levinas argumenten om literatuur in te zetten in het burgerschapsonderwijs. De citaten die gebruikt worden zijn afkomstig uit het werk *Het gelaat: jij die mij aanziet. Een eerste inleiding in de filosofie van Emmanuel Levinas* van Jan C.M Engelen.

In de relatie met de Ander is het van belang, volgens Levinas, om te ondervinden dat er een bijzondere gewaarwording plaatsvindt. Hij vindt dat wanneer een mens in contact treedt met een ander deze niet gekend kan worden: ‘De ander gaat mij en mijn wereld te buiten. Hij is de enig denkbare van wie ik alleen een idee kan hebben. Zelf is hij eindeloos ver verwijderd van dit idee. Hij is *niet te hebben* of bezitten. (...) Elke verhouding tot een ander is uniek, zonder vergelijk, zonder precedent. Ieder ander kan alles nieuw maken’<sup>52</sup>. Kort samengevat wil dat dus zeggen, dat wanneer je als mens kijkt naar een ander, je diegene nooit echt kunt kennen, je kunt alleen een idee hebben over deze persoon. Echt in contact treden met een Ander kan volgens Levinas alleen wanneer je als mensen met elkaar in gesprek gaat. Daarom is taal van uiterst belang voor het contact met de Ander. Zoals hij schrijft: De afstand tot de Ander kan alleen overbrugd worden door de taal, als taal, is taal. In het spreken blijft de Ander buitenstaander, toe- of aangesproken. (...) De verhouding tussen Mij en de Ander speelt zich oorspronkelijk af als een gesprek. Al sprekend, bij wijze van spreken, ben ik ‘Ik’: deze ene die van ‘bij zichzelf’ weggaat naar de Ander’<sup>53</sup>. Tijdens het analyseren van de romans zal ik onderzoeken of personages echt met elkaar in contact treden, door met elkaar in gesprek te gaan, of dat ze slechts ‘een idee hebben’ over een ander en daar hun gedrag op afstemmen.

Naast de relatie die men met de ander aangaat, staan bij Blaauwendraad ‘gelijkwaardigheid’ en ‘rechtvaardigheid’ centraal in het streven naar ‘goed’ burgerschap. Belangrijk om in het achterhoofd te houden is dat Blaauwendraad in dit proefschrift een helder beeld heeft

---

<sup>50</sup> Blaauwendraad 2018, 56.

<sup>51</sup> In zijn werken verwijst Levinas naar de ‘ander’, met een hoofdletter. In dit onderdeel zal zijn schrijfwijze gevolgd worden.

<sup>52</sup> Blaauwendraad 2018, 63.

<sup>53</sup> Idem, 60-61.

over wat ze als ‘goed’ burgerschap beschouwt. Net zoals bij Nussbaum, geldt hiervoor hetzelfde: er zal leerlingen niet zozeer een bepaalde manier van doen worden opgelegd, maar voornamelijk een manier van denken. In deze scriptie wordt deze richting gevolgd, omdat ik vind dat er een taak ligt in het onderwijs: leerlingen opleiden tot kritische burgers. In wat volgt zal er slechts een samenvatting gegeven worden van de denkbeelden over ‘gelijkwaardigheid’ omdat deze bruikbaar zijn voor de vragen die in deze scriptie gesteld worden. In paragraaf 3.2.2 van haar promotie schrijft Blaauwendraad: ‘Als we de ander als fundamenteel gelijkwaardig beschouwen, moeten we ons willen verplaatsen in de onbekende ander om de situatie waarin de onbekende ander verkeert te begrijpen’<sup>54</sup>. Deze stelling zal tweeledig worden ingezet in de scriptie. Allereerst zal ik kijken naar de manier waarop de personages hiermee omgaan: willen zij zich verplaatsen in een ander of sluiten ze deze mogelijkheid uit? Ten tweede zal ik de gehele analyse van de literaire werken uiteindelijk inzetten om juist dat te bewerkstelligen: leerlingen behendig laten worden in het zich verplaatsen in een ander.

Volgens Blaauwendraad spelen in het contact met anderen de concepten ‘empathie’ en ‘visiteren’ mee. Zij vindt dat we juist geen empathie voor elkaar moeten opbrengen, omdat: ‘empathie vraagt te kunnen kijken door de ogen van een ander, wat de gesitueerdheid van de ander tekort doet, omdat het onmogelijk is om door de ogen van een ander te kijken en ook omdat het onmogelijk is te voelen wat een ander voelt’<sup>55</sup>. Bij ‘visiteren’ draait het om nadenken over een plaats waar je niet fysiek aanwezig bent. Dit kan volgens Arendt (2009) door middel van verbeelding, en is een vorm van metareflectie, omdat het een overdenken van eigen gedachten is in een verhaal dat sterk verschilt van het eigen verhaal.<sup>56</sup> Waar empathie een face-to-face relatie veronderstelt om de ander aan te kunnen voelen, maakt visiteren het mogelijk om tot begrip te komen van de situatie van de abstracte relatie met de onbekende ander.<sup>57</sup> Het zou interessant zijn om te bedenken wat Levinas van het concept ‘visiteren’ zou vinden. Kan dit nog gezien worden als een manier van een ander begrijpen, en daarmee bezitten? In deze scriptie wordt ervan uitgegaan dat het concept visiteren zeer dicht raakt aan het lezen van literatuur, namelijk door middel van verbeelding, het overdenken van andermans verhaal. Het is hiermee dus geen machtsmiddel, maar een manier om in gesprek te treden. De spanning tussen de begrippen ‘empathie’ en ‘visiteren’ is interessant om te onderzoeken in de literaire werken: gaan personages voorbij aan de ander, door zich empathisch te gedragen, of wordt er

---

<sup>54</sup> Blaauwendraad 2018, 59.

<sup>55</sup> Blaauwendraad 2018, 59.

<sup>56</sup> Idem, 59-60.

<sup>57</sup> Idem, 60.

een relatie gerepresenteerd waarin de personages elkaar ‘visiteren’?

Samenvattend kan gezegd worden dat er in deze scriptie op twee niveaus gewerkt zal worden met de bovenstaande theoretische concepten: er wordt onderzocht hoe in de romans de relatie tussen de burgers en de onbekende ander gerepresenteerd wordt. Deze analyse wordt uiteindelijk ingezet om leerlingen daadwerkelijk vaardigheden aan te leren,<sup>58</sup> door middel van lesvoorstellen over de desbetreffende romans.

### *Cultuur-historische omgeving romans*

In de afgelopen paragraaf heb ik telkens gesproken over het contact tussen de burger en de onbekende ander. Cultuur-historisch gezien kan dit contact vanzelfsprekend gekoppeld worden aan het thema immigratie. Met de toenemende immigratiestromen wordt dit thema steeds belangrijker voor Europa en daarmee ook voor Nederland. In wat volgt zal er, om een achtergrond te schetsen van de perceptie in de literatuur van deze situatie, een uiteenzetting volgen over de Nederlandse en Vlaamse literatuur waarin de thema’s burgerschap en immigratie terugkomen. Dit wordt gedaan om een beeld te geven van de huidige stand van het onderzoek met betrekking tot de zogenoemde ‘post 9/11’ romans.<sup>59</sup> Dit zal ik doen met behulp van het artikel van Maria Boletsi ‘Europa and its discontents: Intra-European violence after 9/11’ (2017).

11 September 2001, ‘9/11’, zo schrijft Maria Boletsi in haar artikel, zorgde voor een abrupt einde van het optimisme dat veel liberale denkers uitspraken in de jaren 90, na het einde van de Koude Oorlog en de val van het ‘Oostblok communisme.’<sup>60</sup> Na 9/11 is de ‘fear of Others’ - in dit geval terroristen, Moslimfundamentalisten, etnische minderheden, migranten en vluchtelingen - een stimulerende kracht geweest in de politiek van zowel Europa, als de Verenigde Staten.<sup>61</sup> Boletsi schrijft hierover dat met de miljoenen mensen (...) die moeten vluchten en dagelijks arriveren aan de Griekse kust, de hedendaagse publieke retoriek onbekenden die naar Europa komen, *framed* met behulp van de troep van ‘barbaren’. Het ‘fort Europa’ wordt bestormd door barbaren, onbeschaafde mensen, die onze ‘beschaafde’ westerse wereld in gevaar kunnen brengen. In deze zogenoemde ‘angst-politiek’ in vele Europese landen, wordt aangenomen dat: ‘geweld voornamelijk afkomstig is van externe anderen, waar

---

<sup>58</sup> Dit kunnen zowel vaardigheden zijn op het gebied van burgerschapsonderwijs, bijvoorbeeld het inleven in een ander, als vaardigheden die ze moeten beheersen voor Nederlands: het herkennen van een perspectiefwisseling.

<sup>59</sup> Romans die zich afspelen na, of reflecteren op, de aanslag op het World Trade Center op 11 september 2001.

<sup>60</sup> Boletsi 2017, 283.

<sup>61</sup> Idem, 284.

de westerse samenlevingen zich tegen proberen te beschermen'<sup>62</sup>, zo stelt Boletsi. De kwestie van geweld in de Europese ruimte na 9/11 is een thema in verscheidene Nederlandse en Vlaamse romans. In zogenaamde '9/11 romans' zijn de gewelddadige actors meestal niet-westerse anderen die in of buiten westerse samenlevingen wonen. Recente Nederlandse literatuur wijst daarentegen op vormen van geweld die endemisch zijn in Europese samenlevingen of worden uitgevoerd door West-Europese subjecten. In de romans die in het artikel van Boletsi besproken worden, wordt geweld uitgeoefend door: 'Europese onderdanen, en in de eerste plaats gefrustreerde, gedesillusioneerde blanke mannen die een verlies van macht en controle ervaren'<sup>63</sup>. Deze personages belichamen volgens Boletsi vervormde versies van het Europese liberale subject. Ze symboliseren verschillende Europese tradities, maar onttrekken zich er tegelijkertijd aan. Door gebruik te maken van precies deze hoofdpersonen wordt in de romans de ontevredenheid van het liberale discours, multiculturalisme en de relatie tussen de Zelf en de Ander na 9/11 blootgelegd.<sup>64</sup> Wat deze romans ook doen, volgens Boletsi, is met moeite de gevoeligheden en irrationele dimensies achterhalen die betrokken zijn bij de 'publieke' retoriek in het Europa na 9/11. Ze bieden fantasierijke structuren waardoor de fantasieën en angsten die bij deze retoriek horen kunnen worden uitvergroot, ontmaskerd en opnieuw onderhandeld.<sup>65</sup> Interessant voor de representatieanalyse is de stelling dat de romans 'niet veel ruimte overlaten om het beeld van de identiteit van Europa als niet-gewelddadig, open voor andersheid en pluralisme te behouden'<sup>66</sup>. Deze stelling zal ik toetsen met behulp van de analyse van de literaire werken. Bestaan de problemen die ervaren worden in de romans die Boletsi heeft besproken nog steeds? Is een relatie aangaan met een onbekende ander nog steeds problematisch, of is er ruimte om op een niet-gewelddadige manier om te gaan met de 'barbarian of others'?

Om onderzoek te kunnen doen naar de (niet-)gewelddadige omgang tussen personages in de romans zullen de concepten van Slavoj Žižek, uit zijn werk *Violence* (2008), worden gebruikt. In dit werk geeft hij een nieuwe visie op de gebeurtenissen sinds 11 september 2001. Volgens hem worden deze vormen van geweld op een onjuiste wijze geïnterpreteerd en is deze vorm van geweld slechts de 'top van de ijsberg.' Hij onderscheidt namelijk verschillende soorten van geweld om de situatie in de wereld te kunnen omschrijven. Dit zijn: subjectief

---

<sup>62</sup> Idem, 285.

<sup>63</sup> Boletsi 2017, 286.

<sup>64</sup> Idem, 317.

<sup>65</sup> Idem, 318.

<sup>66</sup> Ibid.

geweld, symbolisch geweld en systemisch geweld.<sup>67</sup> Volgens Žižek is ‘subjectief’ geweld de meeste algemeen gebruikte vorm van geweld. Het gaat hierbij om een zeer zichtbare vorm van geweld, die wordt uitgevoerd door duidelijk te identificeren subjecten.<sup>68</sup> Dit is ook de vorm van geweld waarop gefocust wordt als het gaat om de angstpolitiek, wat Boletsi ook benoemd heeft. Naar zijn idee is het echter van belang om ons te focussen op andere vormen van geweld, namelijk symbolisch geweld, wat vastligt in taal en systemisch geweld wat verwijst naar: ‘de vaak catastrofale gevolgen van de goede werking van onze economische en politieke systemen’<sup>69</sup>. Een voorbeeld van een constante systemische vorm van geweld is bijvoorbeeld wereldwijde armoede. Naar zijn idee worden deze minder zichtbare vormen van geweld over het hoofd gezien wanneer men spreekt over het veel zichtbaardere symbolische geweld. In mijn analyses zal Žižeks werk gebruikt worden om meer nuance aan te brengen: wanneer zijn concept niet gebruikt zou worden, zouden slechts de gevallen van subjectief geweld geanalyseerd kunnen worden. Hierdoor zou ik veel interessante passages achterwege moeten laten.

De vraag blijft dus, zoals wordt gesteld in deze scriptie, wordt er in de romans ruimte gecreëerd om op een niet-gewelddadige manier om te gaan met de onbekende ander? Wanneer dit mogelijk zou blijken, zou dit aansluiten op de ‘hoop’ van Richard Gray in het artikel ‘Open doors, closed minds: American prose writing in a time of crisis’ (2009). Hij schrijft hierin namelijk: ‘(.) but we are still, perhaps, waiting for a fictional measure of the new worldview. If fiction assumes the task of expressing this new vision, Gray diagnoses the failure of many novels written soon after 9/11 to deal with new dilemma and challenges. (...) they fail to move beyond the “preliminary stages of trauma” ’<sup>70</sup>. De vraag is of het de personages in de te onderzoeken literaire werken lukt om voorbij de voorstadië van trauma te bewegen wanneer ze omgaan met nieuwe dilemma’s en uitdagingen die voortkomen uit de problemen van immigratie. Hieraan kun je de tegenstelling tussen de theorie van Han en Achterhuis en Koning verbinden. Wordt in de romans gerepresenteerd dat tegenwoordig alles vreemd en anders is, waardoor de omgang met onbekende andere geen uitzondering meer is? Of is geweld inderdaad ‘onontkoombaar’ in een publiek domein waarin men samenleeft met onbekende anderen? Het is waardevol om te onderzoeken of er een nieuw wereldbeeld met betrekking tot burgerschap gerepresenteerd wordt in de romans. Vandaar dat er gekeken zal worden naar de relatie tussen

---

<sup>67</sup> Het gaat hierbij een vertaling van ‘systemic’. Het gaat dus niet om ‘systematisch’ geweld, maar om het geweld dat veroorzaakt wordt door een ‘systeem’.

<sup>68</sup> Ruez 2008, 154.

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Grey 2009, 132.

de burgers en de onbekende ander. Wordt de onbekende ander nog steeds vermeden, of opgenomen in de samenleving? En welke dilemma's brengt dat met zich mee? In deze scriptie zal onderzocht worden hoe deze ontwikkeling en de problematiek die dit met zich meebrengt wordt gerepresenteerd vanuit:

1. het perspectief van de autochtone bewoner,
2. vanuit een personage die geen autochtoon is.

### *Methode van analyse*

In deze paragraaf zal ik allereerst de werkwijze van Mieke Bal en daar in navolging op die van Maaïke Meijer bespreken. Daarna zal ik met behulp van deze methodes beschrijven hoe de literaire teksten in deze scriptie worden geanalyseerd. In *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative* geeft Mieke Bal een introductie in narratologie. Voor haar is dat 'the ensemble of theories of narratives, narrative texts, images, spectacles, events' cultural artifacts that 'tell a story.' Such a theory helps to understand, analyse and evaluate narratives.<sup>71</sup> Tot op heden blijft het werk van Bal een toegankelijke manier om narratieven te analyseren en daardoor is het ook zeer bruikbaar met het specifieke doel van deze masterscriptie in het achterhoofd. In de volgende alinea zal er een korte beschrijving worden gegeven van het onderdeel van Bal's theorie dat bruikbaar is, namelijk 'focalisatie'.

Over focalisatie, schrijft Bal in haar inleiding, dat wanneer gebeurtenissen worden weergegeven, dat altijd gebeurt vanuit een bepaalde 'visie'.<sup>72</sup> Deze visie zal volgens haar nooit objectief kunnen zijn, omdat waarneming afhankelijk is van de positie van de waarnemende persoon. In een verhaal worden geschiedenelementen op een bepaalde manier gerepresenteerd. Hoe is die visie, en van wie is die visie afkomstig?<sup>73</sup> Dat zijn de vragen die Bal stelt en die ze gebruikt om het onderwerp van focalisatie te introduceren. Volgens haar is focalisatie dus de relatie tussen de visie en datgene wat 'gezien', waargenomen wordt. De focalisator kan samenvallen met een personage en in die zin zal dat personage technisch gezien 'in het voordeel zijn' ten opzichte van andere personages. De lezer kijkt met het personage mee, en zal in principe geneigd zijn de visie, die hem wordt voorgeschoteld via dat personage, te accepteren.<sup>74</sup> Wat zeer bruikbaar is voor deze scriptie is het idee dat de, zoals Bal het noemt

---

<sup>71</sup> Bal 2009, 3.

<sup>72</sup> Bal 1978, 104.

<sup>73</sup> Ibid.

<sup>74</sup> Bal 1978, 106.



‘personage-gebonden focalisatie’ (PF), kan wisselen, het kan zich verplaatsen van het ene personage naar het andere. Ze zegt hierover: ‘In zo’n geval krijgen we vaak een goed beeld van de oorzaken van een conflict. We zien hoe verschillend de personages tegen dezelfde feiten aankijken. (...) Waar er een focalisator is, is er ook altijd een object, waarnaar de focalisator “het subject” kijkt. Het beeld dat we krijgen van een object wordt bepaald door de focalisator’<sup>75</sup>. Wanneer de verhoudingen tussen de burger en de (onbekende) ander geanalyseerd zullen worden is er altijd sprake van een object en een subject. De één kijkt naar de ander, denkt over de ander en maakt zich een voorstelling van het andere personage. Hiervoor zijn de vragen die Bal stelt met betrekking tot focalisatie zeer bruikbaar: *wat* focaliseert het personage, *waar* richt het zich op en met wat voor instelling kijkt het? *Wie* focaliseert hem en van wie is het zelf een gefocaliseerd object?<sup>76</sup>

Met gebruikmaking van de theorie van onder andere Mieke Bal, schreef Maaike Meijer in 1996 het boek *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. In dit werk geeft Meijer een inleiding tot een kritiek van representatie.<sup>77</sup> Ze voert meerdere kritische cultuuranalyses uit op verschillende soorten ‘teksten’. Niet alleen canonieke teksten uit de Nederlandse literatuur, maar ook foto’s, drinkliedjes en reclame-uitingen.<sup>78</sup> Wat vooral belangrijk is, is dat het uitgangspunt van dit werk is dat representatie werkelijkheidsvormend is, zelfs een materieel aspect heeft. Meijer kijkt niet alleen naar de manier waarop culturele teksten op het niveau van tekst subjectiviteit creëren, maar ook naar de wijze waarop de lezer/kijker in de tekst wordt betrokken.<sup>79</sup> Ze gaat op zoek naar de structurele vormgevingsprincipes die werkzaam zijn in cultuuruitingen in de ruimste zin.<sup>80</sup> Door te achterhalen hoe subjectiviteit wordt gecreëerd in de te onderzoeken romans, en op wat voor manier een lezer wordt betrokken, kun je dit eenvoudig omzetten in lesvoorstellen.

In deze masterscriptie zal ik dus drie literaire teksten analyseren, waarbij ik een aantal narratologische middelen onderzoek. De drie belangrijkste narratieve middelen die zullen worden geanalyseerd zijn focalisatie, de vertelinstantie en het subject vs. het object. De vragen die hierbij leidend zijn, zijn als volgt: ‘Hoe nemen de personages elkaar waar?’, ‘Wat zegt personage A over personage B?’ en ‘Wat zegt personage A tegen personage B?’. Oftewel: ‘wie is de focalisator?’ ‘En wat voor gekleurde visie wordt er gegeven van het gefocaliseerde

---

<sup>75</sup> Bal 1978, 106, 108.

<sup>76</sup> Idem, 107.

<sup>77</sup> Letterlijk betekent representatie ‘vertegenwoordiging’, ‘in-de-plaats-treding’.

<sup>78</sup> Bal 1978, 107.

<sup>79</sup> Meijer 1996, 8.

<sup>80</sup> Idem, 14.

object?'. Door telkens deze vragen tijdens de analyse in het achterhoofd te houden zal er een heldere analyse gegeven kunnen worden, wat er toe leidt dat deze analyse vervolgens eenvoudig kan worden omgezet naar lesvoorstellen voor de onderwijspraktijk.

## Hoofdstuk 3 Casusanalyse *De ontelbaren*, *Dertig dagen* en *Zuivering*

### Casus 1: De ontelbaren

Ik zal nu beginnen met de analyse van de roman *De ontelbaren* (2005) van Elvis Peeters. Deze roman, zo schrijft Liesbeth Minnaard in het artikel ‘De uitvergroting van een publiek doemscenario in Elvis Peeters’ roman *De ontelbaren*’ (2013), vertelt hoe ‘Europa in het algemeen en het Vlaamse platteland in het bijzonder worden “overspoeld” (...) door de binnen het openbare debat veelvuldig aangekondigde massa’s van elders’<sup>81</sup>. De roman is opgedeeld in drie delen: in het eerste en derde deel volg je het verhaal van een anonieme vluchteling die vanuit een onbekende plek probeert de oversteek te maken naar Europa. Samen met hem reis je mee in de buik van een vrachtschip en volg je hem tijdens zijn aankomst aan de Europese kust. In het laatste deel is hij aangekomen in een dorpje in België, waar hij later ook weer vertrekt. Omdat de anonieme vluchteling geen plek heeft kunnen vinden om te blijven, reist hij samen met anderen verder, op zoek naar een plek waar ze zich veilig kunnen voelen. Het tweede deel beschrijft het leven in een rustig Vlaams dorpje. Vanuit de ogen van verscheidene bewoners van het dorp lees je over de gevolgen van de vluchtelingstroom. Waar de gevolgen eerst klein en te overzien zijn, blijkt het probleem uiteindelijk niet te houden: burgers nemen het heft in eigen handen en ‘ontluizen’ de wijken van het dorp. De bewoners blijven gedesillusionerd achter.

De roman is zeer bruikbaar om in te zetten in het burgerschapsonderwijs omdat, zo schrijft Minnaard, ‘Peeters’ welhaast dystopische roman (...) zijn lezers aanzet tot reflectie over (...) het principe van “gerechtvaardigd” verschil en “gelegitimeerde” ongelijkheid’<sup>82</sup>. De roman doet dit door het doemscenario van de vluchtelingcrisis uit te vergroten, een allegorie voor de West-Europese ruimte in te zetten,<sup>83</sup> het thema van gastvrijheid te verbeelden in de geschetste ruimte en door veelvoudig van perspectief te wisselen. In de roman draait het onder andere om de vraag: help je alleen de mensen die je kent of zet je je ook in voor onbekende anderen? Door de problematiek rondom deze vraag te verbeelden kan *De ontelbaren* leerlingen helpen om na te denken over ingewikkelde situaties met betrekking tot de vluchtelingencrisis. In deze casus

---

<sup>81</sup> Minnaard 2013, 60.

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> De definitie die in deze scriptie wordt aangehouden: ‘voorstelling van onstoffelijke zaken en van betrekkingen door personen en stoffelijke zaken en door de handelingen daarvan’. Van Alphen (1991) ‘Mystiek lichaam: een geschiedenis tegen allegorie’. in: *De Revisor* 18. p.34-39.

zal ik me voornamelijk focussen op de manier waarop de wisselende perspectieven ervoor zorgen dat de roman effectief inzetbaar is om met leerlingen te spreken over burgerschap. Het gebruik van wisselende perspectieven is namelijk een belangrijke reden waarom literatuur zo goed inzetbaar is om met leerlingen te spreken over de vluchtelingcrisis. Dit is natuurlijk niet de enige reden waarom literatuur inzetbaar is, maar omdat deze scriptie dient om de inzetbaarheid van literatuur aan te tonen vind ik het nuttig om me in één van mijn analyses te focussen op het gebruik van perspectieven. Wanneer een leerling meeleest of denkt met een personage kunnen ze niet wegblijven van zichzelf. Dit heb ik meerdere malen in de praktijk gezien: wanneer ik als docent met leerlingen in gesprek ga over een boek benoemen ze vaak de kracht van het perspectief: ze zeggen zich te kunnen inleven in de hoofdpersoon met wie ze meelesen. Leerlingen identificeren zich dus met diegene die focaliseert en stellen zichzelf de vraag: wat zou ik doen in deze situatie? Doordat er in *De ontelbaren* verschillende bewoners aan het woord komen, zien de leerlingen de mogelijkheden van wat een mens kan doen wanneer zo'n situatie als deze zich aandient.

In deze analyse zal de focus liggen op vier verschillende onderwerpen die laten zien waarom *De ontelbaren* effectief kan worden ingezet om met leerlingen in gesprek te gaan over de thema's rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en het verschil tussen henzelf en onbekende anderen. Allereerst het inleven in de vluchteling (aansluitend op: BDW 7 'Leerlingen leren om de denk- en ervaringswereld van mensen met andere overtuigingen, rechten en mogelijkheden vanuit hun context te verstaan'<sup>84</sup>), perspectiefwisselingen (aansluitend op: BDW 6 'Leerlingen leren zich in de situatie en de beleving van anderen te verplaatsen dat te betrekken op hun gevoelens, handelingen en overtuigingen'<sup>85</sup>), het maken van ethische keuzes (aansluitend op BDW 9: 'Leerlingen leren ethische dimensies te herkennen in concrete situaties en in leercontexten; zij leren handelingsopties te overwegen, consequenties van keuzes af te wegen en het handelen hierop af te stemmen'<sup>86</sup>) en reflectie op het verschil tussen jezelf en een onbekende ander.

### *Perspectief van de vluchteling*

*De ontelbaren* kan allereerst effectief worden ingezet om leerlingen te leren zich in de situatie

---

<sup>84</sup> Curriculum.nu: 'Conceptvoorstel Burgerschap (PDF)'. p.11. Geraadpleegd op 15 mei 2019.  
<https://curriculum.nu/ontwikkelteam/burgerschap/>

<sup>85</sup> Curriculum.nu: 'Conceptvoorstel Burgerschap (PDF)'. p.10. Geraadpleegd op 15 mei 2019.  
<https://curriculum.nu/ontwikkelteam/burgerschap/>

<sup>86</sup> Curriculum.nu: 'Conceptvoorstel Burgerschap (PDF)'. p.12. Geraadpleegd op 15 mei 2019.  
<https://curriculum.nu/ontwikkelteam/burgerschap/>

en de beleving van anderen te verplaatsen, om dat vervolgens te kunnen betrekken op hun gevoelens, handelingen en overtuigingen. Dit kan door middel van de representatie in deel 1 en 3 van de reis van een anonieme vluchteling. Je volgt namelijk, zoals hierboven ook al werd beschreven, een anonieme vluchteling op zijn tocht naar Europa.<sup>87</sup> De kracht in deze delen ligt erin dat dit deel van het verhaal geschreven is vanuit het ik-perspectief. Je volgt uitsluitend de focalisatie van de anonieme vluchteling en leest mee met zijn gevoelens en gedachten over zijn tocht. Hierdoor moet je je als lezer wel een voorstelling maken van hoe het zou zijn als je je in de situatie van de ik-persoon zou bevinden. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk wanneer de ik-persoon aankomt in een dorp en een serre vol met groente vindt:

‘Ik nam twee kroppen sla en selderie, maakte me uit de voeten. (...) Op een achterkoer vond ik een paar rubberen laarzen die ik meteen aantrok’ (168).

In de pagina's voor dit citaat heb je als lezer kunnen lezen dat de ik-personage geen schoenen draagt (166) en dat hij geen eten tot zijn beschikking heeft (167). Als lezer ben je ook aan het rondwalen en op zoek naar eten. Wanneer de ik-persoon dan vervolgens ‘twee kroppen sla neemt’ en ‘een paar rubberen laarzen’ aantrekt, lijkt dat niet meer dan logisch. Dit is de kracht van het ik-perspectief in de roman *De ontelbaren*. Wanneer leerlingen zich moeten inleven in een ander perspectief, zullen ze minder snel oordelen over iemand die bijvoorbeeld steelt. Aansluitend schrijft ook Minnaard over de roman: ‘De reflecties van de ik (Deel 3), die in zijn anonimiteit voor alle vluchtelingen lijkt te spreken, maken duidelijk dat allen geen ander doel hebben dan te overleven. Iedere veronderstelling van vooropgezet plan of boosaardige intentie slaat de plank mis. Zo maakt de roman duidelijk dat deze vluchtelingen niets willen van de autochtonen; ze willen iets van het leven’<sup>88</sup>. Wanneer je samen met leerlingen de roman leest en in gesprek gaat kun je reflecteren op de mogelijke vooroordelen die spelen rondom de intentie van vluchtelingen.<sup>89</sup> Daarnaast kun je reflecteren op het gebruik van het ik-perspectief om de leerlingen tegelijkertijd letterkundige kennis mee te geven.

### *Wisselende perspectieven in De ontelbaren*

Ten tweede kan *De ontelbaren* worden ingezet om leerlingen te leren het perspectief van concrete anderen te herkennen en te beschrijven. Juist in literatuur is er vaak sprake van perspectiefwisseling en dit onderdeel is ook al geïntegreerd in het literatuuronderwijs in

---

<sup>87</sup> Een uitgebreide samenvatting is te lezen in Bijlage 1.

<sup>88</sup> Minnaard 2013, 71.

<sup>89</sup> Voor meer fragmenten over het inleven in het perspectief van de vluchteling, zie Bijlage 1.

Nederland, waarin leerlingen al in de onderbouw leren over de verscheidene perspectieven die er te herkennen zijn in romans.<sup>90</sup> Doordat deze theorie al opgenomen is in het literatuuronderwijs, is het makkelijk om de stap te zetten naar het burgerschapsonderwijs: naast dat leerlingen leren dát er verschillende perspectieven zijn, zullen ze met deze aanvulling ook leren thema's van verschillende kanten te observeren. *De ontelbaren* is inzetbaar voor dit onderdeel, omdat de wisselende perspectieven in deze roman zeer opvallend zijn. Zoals Minnaard schrijft: 'In het uitgebreide middengedeelte verhaalt een externe verteller vanuit wisselende lokale perspectieven - we leven o.a. mee met de personages meneer Schrijvers, meneer Brackx, meneer en mevrouw Vanoost - over de ontwikkelingen binnen een Vlaamse dorpsgemeenschap die de komst van grote aantallen vluchtelingen te verwerken krijgt'<sup>91</sup>. Het effect hiervan is dat je wisselende meningen meekrijgt over de situatie in het dorp. Een voorbeeld hiervan is wanneer je meekijkt met het personage Sofie, die bij de bakker in het dorp werkt. In de passage komt er een vluchteling schuilen in de portiek van de bakkerswinkel. Wanneer Sofie in gesprek treedt met een klant over de vluchteling worden er twee denkwijzen gerepresenteerd, allereerst die van haar: 'Zolang ze niets misdoen' (57) en vervolgens die van de klant: 'Dat doen ze zonder dat we het zien' (57). In een gesprek tussen een andere inwoner en zijn vrouw wordt er een negatieve reactie gerepresenteerd: 'De stad wordt overspoeld door vluchtelingen. De regen drijft ze als ratten uit hun riolen. Daar komen moeilijkheden van, wacht maar af.' (58) De vluchtelingen worden vergeleken met ratten en er wordt een metafoor van overstroming ingezet: de stad wordt 'overspoeld'. In een laatste citaat lezen we weer mee met Sofie en een andere klant. 'Ook dit waren geen dieven, ze sloegen niet op de vlucht, ze bedreigden me niet, de vrouwen boden me thee aan, maar ik sloeg het af, ik begreep geen woord van wat ze zeiden' (64). Zo is te zien dat in *De ontelbaren* verschillende stemmen aan het woord komen, die ieder hun eigen perspectief bieden op de vluchtelingenstroom.<sup>92</sup>

### *Ethische kwesties in De ontelbaren*

Ook is *De ontelbaren* zeer geschikt om leerlingen te leren ethische dimensies te herkennen.<sup>93</sup> Ze kunnen met behulp van deze roman leren de consequenties van keuzes te onderzoeken en te

---

<sup>90</sup> Stof methode Leswijs: Leerlingen moeten in de derde klas het onderscheid kunnen maken tussen het: ik-perspectief, personaal-perspectief, het alwetend perspectief en het meervoudig perspectief. <https://leswijs.learnbeat.nl/activities/show/5581171/86344>. Geraadpleegd op 20 mei 2019.

<sup>91</sup> Minnaard 2013, 64.

<sup>92</sup> Voor meer fragmenten over de wisselingen van perspectief, zie Bijlage 1.

<sup>93</sup> Een ethische dimensie is hier de dimensie die zich bezighoudt met het reflecteren op het juist handelen van de mens. Een leerling leert om te beredeneren of een handeling als goed of fout kan worden gekenmerkt.

beredeneren. Dit kan omdat er in *De ontelbaren* allerlei ethische kwesties worden gerepresenteerd met betrekking tot de vluchtelingenproblematiek. Minnaard schrijft hierover: ‘*De ontelbaren* laat zien hoe het aanvankelijke, aarzelende begrip voor en inlevingsvermogen met de Ander -“Wie weet, in hun plaats deed ik misschien hetzelfde” - al snel plaats maakt voor bezorgdheid om het eigen behoud’<sup>94</sup>. In het eerste deel van het middenstuk worden situaties gerepresenteerd waarin de inwoners begrip tonen en de vluchtelingen helpen. Wanneer de vluchtelingen net arriveren in het dorpje trekken de bewoners zich er vrij weinig van aan. Zolang ze geen last hebben van de nieuwkomers is het geen probleem. Hier en daar wordt zelfs hulp geboden en de bewoners delen een deel van hun voorraad uit. Echter, in het vervolg wordt de hulp steeds aarzelender en de toon steeds negatiever:

‘Ze installeren zich,’ zei Brackx, ‘maar er komen nog altijd nieuwe bij. Van mij mogen ze, maar er zijn plaatsen waar ze worden weggejaagd. Dan komen ze hier, waar iedereen hen laat begaan. Hoe lang kan dat blijven duren?’

‘Het zijn de gastvrijen die het eerst het onderspit delven.’

‘De gastvrijheid ligt nu bij hen. Of ze die nemen of er nog mee wachten, dat bepalen zij. Ze hebben alle tijd.’

‘Zij, wij? Hoe lang gaat dat verschil nog op?’ (117)

In dit gesprek spreken een aantal inwoners over de nieuwkomers die zich een plek hebben toegeëigend aan de rand van het dorp, in de buurt van hun huizen. Het is duidelijk dat er in de roman gebruik wordt gemaakt van het beschrijven van ruimtes om te reflecteren op de vluchtelingproblematiek. Langzaam maar zeker nemen de vluchtelingen meer ruimte in. Eerst is dat slechts een plek aan de rand van het bos, maar uiteindelijk trekken ze in bij één van de bewoners. In deze beschrijving wordt gereflecteerd op de grens tussen tolerantie en angst. Op dit moment in het verhaal zijn de inwoners nog in de meerderheid, maar dit fragment laat duidelijk zien dat er twijfel ontstaat over hun eigen positie. Naar hun idee zal de situatie omslaan wanneer de nieuwkomers in de meerderheid zijn, op dat moment zijn zij diegene die gastvrijheid kunnen aanbieden. Deze reflecties op de situatie kunnen effectief worden ingezet om met leerlingen in gesprek te gaan over ethische kwesties. Wat in deze citaten gerepresenteerd wordt is namelijk de kwestie van gelijkwaardigheid. Heeft een mens evenveel recht op onderdak als het een nieuwkomer is? Moet je al je eten uitdelen als je er zelf voor gewerkt hebt? Al dit soort vragen kunnen besproken worden met behulp van de gebeurtenissen in *De ontelbaren*. Een mogelijkheid is om eerst met leerlingen te reflecteren op het gebruik van ruimte

---

<sup>94</sup> Minnaard 2013, 66.

in de roman, om vervolgens de redematies hierover in te zetten om te spreken over voor welke keuzes de bewoners komen te staan. De bewoners van het dorpje komen namelijk oog in oog te staan met complexe beslissingen en laten zien dat een keuze voor zij die bij ‘ons’ horen vaak makkelijker is dan ‘de onbekende ander’ in bescherming nemen. Om deze reden is de roman dus inzetbaar om te werken aan BDW 9: ‘Leerlingen leren hoe ze zelfgekozen ethische principes kunnen formuleren en zo mogelijk volgen, ook als die indruisen tegen verwachtingen en regels’<sup>95</sup>.

### *Wij-zij tegenstelling in de roman*

In de roman wordt er daarnaast een representatie gegeven van het verschil tussen een bewoner en de zogenoemde ‘ander’. Zoals Minnaard schrijft: ‘De personages in de roman zijn duidelijk in twee groepen in te delen: vluchtelingen en dorpsbewoners, ontheemden en zij die wel geworteld zijn’<sup>96</sup>. Door middel van deze representatie kun je met leerlingen reflecteren op het onderscheid dat wordt gemaakt tussen bijvoorbeeld henzelf en vluchtelingen die naar Nederland toekomen. Wat van belang is voor dit gesprek is dat de tegenstelling tussen wij-zij, die vaak benadrukt wordt wanneer er in de politiek gesproken wordt over de vluchtelingstroom, tastbare vormen aanneemt in de roman. Hier schrijft Minnaard over: ‘Ons belang gaat boven dat van de vreemdelingen, ons leven is meer waard dan dat van hen. Uit uitspraken en discussies van de dorpsbewoners blijkt dat deze zich in het nauw gedreven voelen’<sup>97</sup>. Volgens haar wordt de tegenstelling tussen de bewoners en de vreemdelingen steeds scherper, terwijl ze ‘tegelijker-tijd op metaniveau vervaagt’<sup>98</sup>. Wat ze hiermee bedoelt, is dat hoewel de omgang tussen de plattelandsbewoners en de vluchtelingen steeds gewelddadiger wordt, er ook een besef ontstaat dat de vluchtelingen eigenlijk niets anders willen dan de inwoners zelf. Ze stelt: ‘Het besef groeit dat de ongelijkheid tussen de autochtonen en de allochtonen, en het ontzeggen van de meest basale levensbehoeften aan de tweede groep, vanuit een humanitaire moraal van medemenselijkheid op geen enkele manier te verantwoorden is’<sup>99</sup>. Juist *De ontelbaren* is effectief inzetbaar om hierop te reflecteren, omdat er in de roman gebruik wordt gemaakt van ruimtes om de vervagende tegenstellingen tussen inwoners en vluchtelingen te representeren. De huizen van de bewoners van het Belgische dorpje zijn een representatie van de ruimte die

---

<sup>95</sup> Curriculum.nu: ‘Conceptvoorstel Burgerschap (PDF)’. p.12. Geraadpleegd op 21 mei 2019.

<https://curriculum.nu/ontwikkelteam/burgerschap/>

<sup>96</sup> Minnaard 2013, 64.

<sup>97</sup> Idem, 66.

<sup>98</sup> Idem, 70.

<sup>99</sup> Ibid.



in de westerse samenleving wordt ingenomen door nieuwe bevolkingsgroepen. Als leraar kun je fragmenten over het verlies van ruimte gebruiken om met leerlingen in gesprek te gaan over het verschil tussen een ‘burger’ en een ‘vreemdeling’. Hierbij kan de docent vragen stellen als: ‘Op wat voor manier worden de beschrijvingen van ruimtes ingezet om dit verschil te benadrukken?’ of ‘Als je een huis hebt om in te wonen, betekent dat dan ook dat je een burger bent van het land waar het huis in staat?’. Juist om deze reden is *De ontelbaren* zo geschikt om over deze wij-zij tegenstelling in gesprek te gaan met leerlingen.<sup>100</sup>

In deze beknopte analyse heb ik laten zien hoe de representatie van problematische kwesties rondom de vluchtelingcrisis in *De ontelbaren* ingezet kan worden om met leerlingen in gesprek te gaan over deze kwesties en om ze verscheidene ‘burgerschapdenkwijzen’ aan te leren. Hiermee heb ik aangetoond waarom deze roman zo geschikt is om te implementeren in het burgerschapsonderwijs van de toekomst.

## Casus 2: Dertig dagen

In dit tweede deel van hoofdstuk 3 zal ik een analyse maken van de roman *Dertig dagen* (2015), geschreven door Annelies Verbeke. Dit is een maatschappijkritische roman die een uitzonderlijke positie inneemt in vergelijking met andere romans over de immigratieproblematiek en daarom relevant en bruikbaar is voor mijn scriptie. Wat allereerst al opvalt is dat de hoofdpersoon, Alphonse, een veertigjarige *zwarte* man is. Zoals Boletsi schreef, zijn vaak blanke mannen de protagonisten in recente romans over het thema immigratie. Verbeke heeft er voor gekozen om de lezer mee te laten kijken met een niet-blank iemand, wat al een indicatie geeft dat deze roman afwijkt van de door Boletsi besproken romans. Vanuit de ogen van Alphonse schetst Verbeke een wereld waarin niet alleen de immigrant ontheemd is, maar ook de beschreven inwoners verstrikt raken in de problemen van hun eigen leven. Op de achtergrond van al deze levens wordt maatschappijkritiek geleverd door Verbeke: de veertigjarige Senegalese hoofdpersoon wordt op allerlei manieren, ondanks dat hij duidelijk zijn plek heeft gevonden in de samenleving, nog steeds gediscrimineerd. Om bovenstaande redenen acht ik de roman zeer geschikt om in te zetten in het burgerschapsonderwijs. In het vervolg zal ik laten zien op welke manier de ontheemdheid van zowel de immigrant, als inwoners van West-Europa verbeeld wordt in de roman. Daarnaast zal ik ingaan op de representatie van verborgen racisme,

---

<sup>100</sup> Voor citaten over dit onderwerp, zie Bijlage 1.

omdat het zinvol is om leerlingen hiermee bekend te maken vanuit het oogpunt van burgerschapsonderwijs.

### *Representatie van de ontheemde immigrant en inwoner*

Zoals ik hierboven beschreef is het Alphonse, een veertigjarige Senegalees, die grotendeels focaliseert. Zo kan je als lezer inzicht krijgen in zijn gedachten en twijfels over het proces van integratie. Alphonse is hiermee symptomatisch voor de immigrant die een poging doet zich te vestigen in de westerse samenleving. In wat volgt zal ik aantonen dat het beroep van Alphonse belangrijk is voor de uitwerking van deze representatie en zal ik laten zien dat door het volgen van de gedachtegang van Alphonse leerlingen kunnen reflecteren op de problemen die zich voordoen bij het proces van integreren.

Wanneer de roman begint, is de hoofdpersoon Alphonse net verhuisd naar de Westhoek, een provincie in Vlaanderen. In deze landelijke omgeving woont hij samen met zijn vriendin Kat. Door zijn beroep als huisschilder komt hij binnen bij bewoners, die zich zeer eerlijk en open opstellen, ondanks dat hij ‘was gewaarschuwd over het stugge, zwijgzame karakter van Westhoekbewoners’ (40). Wanneer hij hun huis schildert vertellen ze hem hun geheimen en vragen hem om raad. Zoals Alphonse zelf zegt:

‘Dit is iets wat hij kan. Luisteren, sussen, troosten. Confronteren soms. Aansporen? Klanten die meer willen veranderen dan de kleur van hun interieur, moeten dat uiteindelijk zelf doen. Moet je het hulpverleners uitsluiten, zelfs als je erom wordt gevraagd, uit angst dat het waar is dat de weg naar de hel met goede bedoelingen is geplaveid? (..) Het is niet abnormaal dat hij hiervan houdt, niet verkeerd dat hij ’s ochtends graag naar zijn werk vertrekt, omdat er op hem wordt gewacht. Het is geen ijdelheid. Geen hoogmoed. Het is iets wat hem overkomt en wat hij kan.’ (42)

In de manier waarop het karakter van Alphonse zich ontwikkelt zijn overeenkomsten te vinden met de Bijbel. Alphonse is een Jezusfiguur die raadt geeft, mensen helpt en hun bijstaat wanneer ze voor belangrijke beslissingen komen te staan. Zo blijkt bijvoorbeeld dat één van zijn klanten weer zwanger is, nadat ze in haar vorige zwangerschap in een postnatale depressie terecht is gekomen. De klant, Sieglinde, laat de zwangerschapstest expres in de badkamer liggen, zodat ze hierover met Alphonse in gesprek kan gaan. Tijdens deze gebeurtenissen is Alphonse zich bewust van welke positie hij inneemt. Zo zegt hij, wanneer hij wakker wordt uit een gruwelijke droom: ‘De dromen zijn niet van mij, denkt hij met grote helderheid, het is de wereld die haar zonden in me uitstort, en ik droom ze weg’ (176). De overeenkomst met het verhaal van Jezus

is hier duidelijk aantoonbaar: de mensen, in dit geval de klanten van Alphonse, begaan zonden en hij neemt ze weg. Het effect hiervan is dat Alphonse geen ondergeschikte positie inneemt in zijn relatie tot de klanten. Hoewel de relatie niet volledig gelijkwaardig is - Alphonse deelt zijn problemen niet met zijn klanten - wijkt zijn personage wel af van de immigranten en vluchtelingen die worden beschreven in *De ontelbaren* en *Zuivering*, de roman die ik hierna zal analyseren. In deze romans is er namelijk sprake van een duidelijk aan te tonen machtsverschil: de immigrant is machteloos, de inwoners kunnen invloed uitoefenen. Alleen al om deze reden is *Dertig dagen* dus zeer geschikt om te bespreken met leerlingen.

In het contact tussen Alphonse en zijn klanten wordt er daarnaast gereflecteerd op welke mechanismes in werking treden wanneer een 'onbekende ander' in een vreemde omgeving terecht komt. Wat belangrijk is voor mijn analyse, is dat Alphonse twijfelt over de rol die hij inneemt in het leven van zijn klanten. Wanneer mensen het onmogelijke vragen, treedt bij hem ook twijfel op: hij is niet de heilige waar ze hem voor aan zien. Nadat hij heeft geprobeerd om één van zijn klanten - Madeleine Claeys - te helpen met de rouwverwerking van haar overleden broertje en hierin niet in slaagt denkt hij: 'Het is zwakte denkt hij voor het eerst, hoe goed ik wil zijn, moet zijn, niets dan zwakte. Het voelt niet als zijn eigen gedachte, hij slaagt er niet in ze te geloven' (171). Alphonse is hiermee symptomatisch voor een immigrant die zich nooit helemaal thuis voelt in de samenleving waarin hij zich bevindt. Het gevoel van ontheemdheid blijft bestaan en de onbekende ander voelt zich nooit helemaal zeker over zijn eigen positie.

Dat deze twijfel verbeeld wordt in de roman is ook goed te zien aan het volgende citaat:

'Ze wil weten of hij kinderen heeft. 'Ik denk het niet'. Ze vinden het grappig en er glimt iets in hun ogen, een beetje nieuwsgierigheid, een beetje achterdocht. Alphonse neemt zich voor het afgezaagde grapje niet langer te maken.' (13)

Het opvallende aan deze passage is dat Alphonse zelfcensuur toepast op basis van een gemaakte aanname. Alphonse, en dus de lezer ook, weet niet of de mensen met wie hij spreekt daadwerkelijk achterdochtig zijn. Omdat hij het idee heeft dat ze vinden dat hij te ver is gegaan houdt hij zich in. Deze onzekerheid komt vaker terug in de roman: hebben mensen vooroordelen over hem en moet hij zich daarom inhouden? Het feit dat het Alphonse is die in dit geval focaliseert, is ook de kracht van deze roman: wanneer we mee zouden lezen met een blank perspectief zouden we ons niet bewust worden van de gedachten die immigranten zouden kunnen hebben wanneer ze in gesprek treden met West-Europese inwoners. Deze onzekerheid wordt niet opgelost en blijft een rode draad in de roman. Door het gekozen perspectief is deze

roman zeer geschikt om met leerlingen in gesprek te gaan over de onzekerheid van mensen die proberen te integreren in de westerse samenleving. Docenten kunnen met deze roman reflecteren op de positie die Alphonse inneemt. Wat betekent het dat zijn personage zo makkelijk in gesprek kan treden met klanten en kunnen leerlingen een Bijbelverhaal herkennen in de geschiedenis van Alphonse?

De onzekerheid over de mate van acceptatie komt het duidelijkst terug in een scène waarbij Alphonse aan het werk is in het huis van één van zijn klanten, de arts Brigitte, wanneer haar man thuiskomt. Alphonse heeft een hond bij zich, en de echtgenoot van Brigitte is daar niet van gediend. Hij spreekt Alphonse aan, zegt dat hij naar huis moet gaan en de hond in het vervolg daar moet laten. Wanneer Alphonse eenmaal in de auto zit denkt hij terug aan het voorval:

Het is een tijd geleden dat de vraag bij hem opkwam: was die man zo onvriendelijk omdat hij zo onvriendelijk is of had zijn vernederende toon te maken met hoe hij, Alphonse, eruitziet? En als het resultaat voor hem hetzelfde blijft, maakt het dan een verschil of die voor hem volstrekt onbelangrijke vent zich tegenover iedereen zo gedraagt of niet? Ja. Dat maakt een hemelsbreed verschil.' (221-222)

Met zijn visie op deze situatie wordt een spanningsveld duidelijk: er kan niet gesteld worden of de man inderdaad vervelend is vanwege de huidskleur van Alphonse. Toch zorgt het feit dat hij überhaupt deze twee mogelijkheden overdenkt ervoor, dat hij het als een realistische optie ziet dat de echtgenoot inderdaad zo onvriendelijk was vanwege zijn huidskleur. Het effect van deze uitspraak is de gewaarwording van een ander perspectief. De roman van Verbeke kan ingezet worden om leerlingen na te laten denken over de volgende vragen: is het racisme als iemand het zo voelt? Of probeer ook jij, als onbekende ander, je in te leven in een ander terwijl dat eigenlijk helemaal niet kan, waardoor er misverstanden over andermans denkwijze ontstaan? Aan de hand van bovenstaande voorbeelden is te zien dat de onzekerheid van Alphonse symptomatisch is voor het ontheemde gevoel van immigranten. Ze horen niet meer thuis in hun eigen land, maar twijfelen of ze het Westen als hun thuis kunnen zien, omdat ze nog steeds racisme ervaren. *Dertig dagen* verbeeldt deze twijfel op een inzichtelijke manier, door de ogen van een immigrant, waardoor deze roman zeer bruikbaar is om in te zetten om te reflecteren op deze problematiek.<sup>101</sup>

In de eerste alinea van deze analyse beschreef ik dat er in *Dertig dagen* een afwijkend wereldbeeld wordt gerepresenteerd. Niet alleen de immigrant is ontheemd, ook de burgers van

---

<sup>101</sup> Voor meer voorbeelden over de onzekerheid van Alphonse, zie Bijlage 2.

de westerse samenleving weten niet waar ze thuis horen. Alphonse beschrijft in de roman het leven van zijn klanten, in hun onzekerheden, hun falen. Er wordt een afwijkend wereldbeeld gerepresenteerd, omdat het juist de klanten zijn die hier hulp ontvangen. Ze hebben in deze situaties niet de macht, maar twijfelen over hoe ze moeten handelen, Alphonse is hier het personage dat handelt. Zo is er een verhaallijn waarin Alphonse schildert bij twee gezinnen, die allemaal geheimen blijken te bezitten. De ene vrouw blijkt zwanger te zijn van haar buurman, aan wie ze eerst een hekel leek te hebben. De hond van het ene gezin is vermoord, de vrouw van dit gezin verdenkt de buurvrouw ervan dat ze dit heeft gedaan. Deze complexe situatie leidt er uiteindelijk toe dat de zwangere vrouw, Sieglinde, zelfmoord probeert te plegen. Het is Alphonse die haar vindt en haar naar het ziekenhuis brengt.

Een andere bizarre situatie waarin Alphonse terecht komt tijdens een schilderklus is wanneer hij schildert in een retraite voor schrijvers. Een schrijfster wordt geïnterviewd door een opgefokte journalist, wat uiteindelijk leidt tot de volgende situatie:

‘Wat doet u? Toe! Stop daarmee!’ De auteur botst tegen hem op wanneer Alphonse de kamer in stormt. Ontsteld wijst ze naar de rood aangelopen, gehurkte man, die met het schuim op de lippen zijn behoefte doet op het parket. (...) ‘Dit kan toch niet man,’ begint Alphonse. (...) ‘Jij gaat dat opruimen!’ Alphonse maakt van zichzelf de grootste en breedste man die in hem zit, herhaalt zijn bevel, gevolgd door een aantal vloeken en verwijten in het Wolof (111).

Ook hier is het Alphonse die een leidende rol op zich neemt. De journalist ruimt uiteindelijk zijn behoefte op en gaat er vandoor. Hiermee wordt dus een afwijkende representatie gegeven van een immigrant in het Westen. Wat dit beeld versterkt is het gebruik van ruimte in *Dertig dagen*. Alphonse beschrijft veelvoudig een verlaten landschap, getekend door het verleden: ‘Het landschap bezweert het verkeer met uitgestrektheid en schaarse bebouwing. Voor oorlogen uit het verleden haalt het de met donkere bomen begroeide schouders op’ (211). Kat zegt hierover: ‘Dit is de streek van massagraven en achtergelaten granaten, verlaten grensposten, gesloten cafés en bejaarde nabestaanden’ (130). Het is een leeg landschap waarin het verhaal van Alphonse zich afspeelt, een landschap waarin niet alleen Alphonse, maar iedereen kan verdwalen. Zoals een oude Belgische vrouw zegt die hij en Kat tegenkomen op een wandeling: ‘Ik ben het oude hart van een dorp waar niemand komt wonen. Ik zal stoppen met kloppen en het weinige wat ik heb gekend en nog niet is verdwenen, zal verdwijnen’ (250). De ruimte verbeeldt hier ook het verdwaalde gevoel dat inwoners van de westerse samenleving kunnen hebben. Dit in tegenstelling tot de gedachte dat het alleen immigranten zijn die ontheemd kunnen zijn in West Europa.

Naast de beschrijvingen van absurde situaties waarin de klanten terecht komen en het gebruik van de lege ruimte van het landschap, zorgt het slot van het boek voor ontheemdheid bij de lezer. Alphonse wordt doodgeslagen in de resten van een verbrand vluchtelingkamp, door vijf niet te identificeren mannen.<sup>102</sup> In de roman wordt er geen verklaring gegeven voor deze gewelddadige daad. Het zouden boeren uit de omgeving kunnen zijn, die Alphonse aanzien voor een vluchteling, maar het zou net zo goed een willekeurige daad van zinloos geweld kunnen zijn. Juist in deze twijfel schuilt de kracht van *Dertig dagen*. In tegenstelling tot de romans die Boletsi in haar artikel heeft geanalyseerd, is er geen sluitende analyse te maken: we weten niet wie de uitvoerders van het geweld zijn.

Samenvattend kan gezegd worden dat wanneer je als lezer de gedachten en focalisatie van Alphonse volgt, deze vooral veel twijfel oproepen over de relatie tussen mensen. Deze aanname sluit aan op de boodschap van de Duits-Koreaanse filosoof Han. Alles is anders en vreemd en onbekende anderen zijn geen uitzondering meer.<sup>103</sup> Zoals een Westhoeker Alphonse niet toelaat om bij hem te schilderen, zo is Alphonse achterdochtig wanneer hij een simpel grapje maakt. Door zijn ogen wordt een wereld beschreven waarin iedereen ontheemd is. Alphonse twijfelt of hij wel wordt geaccepteerd, de klanten die hij ontmoet in hun huizen tonen door middel van hem ook hun kwetsbaarheid. Door het gebruik van het perspectief van Alphonse en de beschrijvingen van de absurdistische situaties waarin de inwoners van de Belgische streek zich bevinden, wordt in *Dertig dagen* de gelijkheid tussen een onbekende ander en een burger benadrukt: de immigrant is in dit verhaal geen uitzondering, iedereen kan verdwaald raken in zijn eigen leven. Vanwege deze verbeelding over de ontheemdheid van westerse subjecten is de roman bruikbaar om in te zetten in het burgerschapsonderwijs. Een docent zou met leerlingen een analyse kunnen maken van de verhalen van Alphonse' klanten om aan de hand daarvan te spreken over de gelijkwaardigheid tussen burgers en immigranten.

### *Verborgene racisme in Dertig dagen*

In het laatste deel van deze analyse zal ik een beschrijving geven van de representatie van zichtbare en minder zichtbare vormen van racisme. Hierbij zal ik gebruikmaken van de theorie van Žižek. De reden dat ik deze beschrijving zal geven, is omdat de discriminatie van Alphonse kenmerkend is voor de problemen die gepaard kunnen gaan bij de opname van een onbekende ander in de samenleving. De roman is om deze reden effectief in te zetten in het

---

<sup>102</sup> Zie Bijlage 2 voor een uitgebreide analyse van dit fragment.

<sup>103</sup> Blaauwendraad 2018, 55.

burgerschapsonderwijs. Leerlingen kunnen zich inleven in Alphonse en door hem zich bewust worden van wat een immigrant kan ervaren wanneer hij een thuis probeert te maken in een onbekende omgeving. Alphonse wordt gediscrimineerd op verscheidene niveaus, maar ik zal hier slechts ingaan op drie fragmenten waarin dit duidelijk wordt.<sup>104</sup>

De meest zichtbare vorm van discriminatie komt naar voren wanneer hij wordt opgebeld door een klant, die hem afwijst om werk voor haar te gaan doen:

‘Wij wisten niet dat u van ginderachter was,’ zegt de vrouw. ‘Dat konden wij niet weten. Rainbow House. Dat zegt niks. U hebt uw naam verzwegen, maar wij zijn erachter komen.’ (...) ‘Maar wij doen daar niet aan mee, meneer. “Multikul”, noemt mijn man het. (...) Wij laten ons niet graag iets wijsmaken. Wij wisten niet dat u niet van hier bent. En daarom wensen wij u hier morgen niet over de vloer.’ (178)

Zijn buitenlands klinkende achternaam heeft ervoor gezorgd dat ze hem hebben afgewezen, waardoor er sprake is van ‘symbolisch geweld’, wat vastligt in taal. De potentiële klanten hadden een tijd geleden hun appartement aan Bosniërs verhuurd en hebben daaruit geconcludeerd dat Bosniërs ‘bosapen’ zijn. Vanwege zijn achternaam wordt hij door deze klanten in dezelfde categorie geplaatst als de Bosniërs, namelijk ‘alle mensen die van ginderachter zijn’ en wordt hem medegedeeld dat mensen die niet van ‘hier’ zijn niet welkom zijn. De personages in dit fragment sluiten de mogelijkheid uit om zich te verplaatsen in Alphonse en gaan dus bewust geen relatie aan met hem.

Een terugkerende passage die aansluit bij dit thema, is de vraag waar Alphonse vandaan komt. Er zijn vier momenten in het boek waarbij het draait om deze vraag. Wanneer hij met Sieglinde en Ronny, de eerste klanten met wie hij in contact treedt tijdens de roman, in gesprek raakt, speelt de volgende dialoog zich af: ‘Waar komt u vandaan?’ wil de vrouw weten. ‘Uit Brussel’, zegt hij. ‘Ik woon hier nu bijna 9 maanden.’ ‘Jaja’, articuleert de vrouw. ‘Maar waar komt u echt vandaan?’ (15). Alphonse beschouwt Brussel als de plek waar hij vandaan komt, maar wanneer hij dit als antwoord geeft, is de vrouw niet tevreden. Ze heeft al een idee over hem, nadat ze zijn uiterlijk gezien heeft en wil een antwoord krijgen die haar nieuwsgierigheid bevredigt. Hoewel dit niet per definitie een negatieve vraag lijkt, legt het wel een principe in de omgang met de onbekende ander bloot. Blijkbaar, wanneer je een niet-blanke huidskleur hebt, is het van belang - voor diegene met wie je op dat moment in contact treedt - om te weten waar je oorspronkelijk vandaan komt. Zelf wanneer jij je meer uitgesproken identificeert met het

---

<sup>104</sup> Voor meer fragmenten over de discriminatie van Alphonse, zie Bijlage 2.

land waar je woont, proberen mensen zich een stuk van je identiteit toe te eigenen door ervan uit te gaan dat het belangrijk is waar je vandaan komt. Alphonse zegt hier zelf over: ‘Tegenwoordig voegen mensen meestal het woord ‘oorspronkelijk’ toe als ze het hem vragen: ‘Waar kom jij vandaan, oorspronkelijk? En ‘echt’ komt ook nog veel voor: ‘Maar waar kom je echt vandaan?’.

De passages die hierboven beschreven zijn, zijn nog enigszins makkelijk te herleiden tot een negatieve omgang met de ander. Waar het echter nog complexer ligt, is wanneer diegene die de positie van de ander probeert in te nemen het niet verkeerd bedoelt. Juist door deze complexiteit is *Dertig dagen* een zeer geschikte roman is om met leerling in gesprek te gaan over de problematiek rondom immigratie.<sup>105</sup> Bij de volgende fragmenten is er sprake van empathie. In eerste instantie is die empathie iets positiefs: iemand probeert zich in te leven in iemand die hij of zij niet kent. Degene die ‘raden’ wat Alphonse wil, of is, proberen zich zo goed mogelijk in hem in te leven. Maar zoals Blaauwendraad stelt: ‘empathie vraagt te kunnen kijken door de ogen van een ander, wat de gesitueerdheid van de ander tekort doet, omdat het onmogelijk is door de ogen van een ander te kijken en ook omdat het onmogelijk is te voelen wat een ander voelt’<sup>106</sup>. In dit fragment is de eigenaar van een kebabzaak waar Alphonse eten haalt aan het woord, in het tweede een klant van hem en in het derde een goede vriend, Amadou, van Alphonse.<sup>107</sup> Bij al deze citaten is het duidelijk dat de omgang niet-gewelddadig is. Alphonse ondergaat geen traumatiserende ervaring, maar toch is er sprake van een bepaalde mate van toe-eigening. Dat is bijvoorbeeld goed te zien aan het volgende fragment:

‘Pikant dus. Altijd.’ ‘Pardon?’ ‘Jullie nemen dus altijd pikante sauzen. En veel kip.’ Hoewel Alphonse nu voor de andere ronddraaiende vleeshomp geeft gekozen, is het waar dat hij veel kip eet. Net als bijna alle mensen die hij kent. En inderdaad, hij heeft een voorkeur voor pikante sauzen. Hij wil zich daar niet bij voelen alsof hij ergens op is betrapt. ‘Ik dacht dat mijn eetgewoonten iets van mij waren. Van mij persoonlijk.’ ‘Nee dus’, zegt de uitbater beslist, en dan, plots guitig, plots nog jonger: ‘Bij elke pita: een gratis show!’ (22-23)

Hoewel ze elkaar nog nooit ontmoet hebben, maakt de eigenaar al een aanname, vormt zich al een idee van Alphonse. Hoogstwaarschijnlijk op basis van zijn huidskleur. Hij plaatst hem daarbij in een categorie die uit een grotere groep bestaat. Wanneer Alphonse hierop reageert,

---

<sup>105</sup> In Bijlage 2 worden meerdere fragmenten uitgebreid geanalyseerd. Als docent kun je hieraan zien op wat voor manier citaten kunnen worden ingezet om met leerlingen in gesprek te gaan over ‘verborgen’ racisme.

<sup>106</sup> Blaauwendraad 2018, 59.

<sup>107</sup> Zie Bijlage 2.



door te benoemen dat hij een individu is, die niet perse onderdeel is van een groep van “jullie” die van kip en pittig eten houdt, wordt deze mogelijkheid afgewezen door de eigenaar. Je zou kunnen stellen dat dit een representatie is van wat er gebeurt als mensen elkaar voor de eerste keer ontmoeten. Onbewust hebben we al een idee over de voorkeur van de ander die we tegenover ons zien. We doen een poging om ons in te leven, maar wanneer we niet echt in gesprek treden met een ander, zoals Levinas stelt: ‘Al sprekend, bij wijze van spreken, ben ik ‘Ik’: deze ene die ‘bij zichzelf’ weggaat naar de Ander’<sup>108</sup> zijn we niet in staat om elkaar te begrijpen. Hoewel dit een zeer subtiele vorm van gewelddadigheid tegenover een onbekende ander is, kan een docent leerlingen wel wijzen op de manier waarop de eigenaar van de kebabzaak een aanname maakt over de voorkeuren van Alphonse. In een gesprek met de klas kan de docent een discussie aangaan over de eerste indruk die je van onbekenden kunt hebben en wat daar wel of niet waar van is als je uiteindelijk iemand leert kennen. Een opdracht die bijvoorbeeld gegeven kan worden is de leerlingen een beschrijving laten maken van hoe de personages in de roman eruitzien en deze daarna met elkaar vergelijken.

Wat ik in het bovenstaande heb aangetoond is dat *Dertig dagen* een zeer geschikte roman is om in te zetten in het burgerschapsonderwijs, omdat het een uitzonderlijke positie inneemt ten opzichte van andere romans die reflecteren op immigratieproblematiek. Daarnaast wordt in de roman verbeeld dat het niet alleen de immigrant is die ontheemd is, maar dat ook burgers van de westerse samenleving niet altijd hun plek in de samenleving kunnen vinden en twijfelen over hun daden. Het is hiermee een zeer geschikt boek om met leerlingen in gesprek te gaan over de (on)gelijkheid tussen burgers en onbekende anderen. Ook is de roman zeer goed in te zetten omdat er verscheidene voorbeelden van discriminatie worden gerepresenteerd.

### Casus 3: Zuivering (2017)

In dit derde en laatste deel van hoofdstuk 3 zal ik een analyse van *Zuivering* (2017) van Tom Lanoye uitwerken. Deze recente roman van Lanoye maakt de complexiteit van de relatie tussen een onbekende ander en een inwoner zichtbaar. Dit gebeurt echter wel op een schematische wijze die ook te herkennen is in de beschreven werken van Boletsi. De immigratieproblematiek wordt beschreven vanuit het perspectief van een witte gedesilluseerde man die een gevoel van machtsverlies ervaart. De immigrant komt niet aan het woord en wordt uiteindelijk slachtoffer van de tolerantie van de hoofdpersoon. Ik vind dat de roman om deze reden geen

---

<sup>108</sup> Engelen 1985, 70.

vernieuwend inzicht biedt op de problematiek van de relatie tussen de burger en de onbekende ander. Toch heb ik besloten om de analyse wel uit te werken, omdat leerlingen zich niet bewust zijn van dit schematische karakter. Het zou zonde zijn om deze reden te gebruiken om *Zuivering* uit te sluiten. Juist doordat de gevoelens en gedachten van de immigranten worden genegeerd door de blanke hoofdpersoon, door zijn gebrek aan empathie, kunnen leerlingen inzicht krijgen dat dit ook gebeurt in de samenleving waarin zij zich bevinden. Met het bespreken van het gedrag van de hoofdpersoon kan er met leerlingen effectief gereflecteerd worden op processen die meespelen bij het proces van integratie: het idee van gastvrijheid, de verdeling van rechten en plichten en de schuldvraag: wie is er verantwoordelijk wanneer immigranten worden vervolgd door het systeem? Deze processen worden in de roman verbeeld door middel van een onbetrouwbaar perspectief en het effectief inzetten van de beschrijving van ruimtes. Ook vanwege deze vormkenmerken is de roman *Zuivering* in te zetten in het burgerschapsonderwijs. Om de inzetbaarheid in het onderwijs aan te tonen zullen na iedere paragraaf een aantal thematische vragen én vragen over de vorm volgen.

Zoals ik hierboven stelde wordt de complexiteit van de relatie tussen een inwoner en onbekende ander zichtbaar gemaakt in de roman van Lanoye. Dit alles wordt verbeeld in het verhaal van Gideon Rottier. Nadat één van zijn collega's hem het leven heeft gered, neemt hij deze collega - de vluchteling Youssef - in huis. Na een korte periode waarin ze met z'n tweeën in Gideons huis wonen, komt de familie van Youssef over uit Libanon. De situatie is niet ideaal, maar de gezinsleden passen zich aan. De situatie verandert echter wanneer er steeds meer zelfmoordaanslagen plaatsvinden in België. De gebeurtenissen hebben zowel invloed op het gezin als op Gideon en de situatie escaleert: Youssef verdwijnt en de andere gezinsleden worden hierdoor negatief beïnvloed. Aan het einde van de roman escaleert het in zoverre, dat Gideon uiteindelijk Rafiq - de jongste van het gezin - opsluit in zijn kelder wat uiteindelijk leidt tot zijn dood.<sup>109</sup>

Mijn stelling over *Zuivering* is dat in deze roman de gewelddadigheid van de westerse samenleving wordt gerepresenteerd. Om deze reden zal ik in het vervolg aantonen dat het niet alleen niet-westerse subjecten zijn die geweld uitoefenen, maar dat er in *Zuivering* ook een representatie wordt gegeven van symbolisch en subjectief geweld, uitgevoerd door Gideon als westers subject. Zoals ik in de introductie al beschreef is er in deze roman geen sprake van een nieuwe invalshoek op de immigratieproblematiek. Toch zal ik, met het oog op het onderwijzen van leerlingen over dit onderwerp, de representatie van de gewelddadigheid van de westerse

---

<sup>109</sup> Voor een uitgebreide samenvatting, zie Bijlage 3.

samenleving beschrijven in deze scriptie. In wat volgt zal ik allereerst laten zien op welke manieren de onbetrouwbaarheid van Gideon tot uiting komt.

### *Onbetrouwbaarheid Gideon*

Hoewel de hoofdpersoon tracht om zichzelf te presenteren als een brave geciviliseerde burger, zie je aan de manier waarop hij zijn eigen acties verdedigt dat het wringt. Wanneer hij reflecteert op zijn eigen handelen als hij surveillancecamera's ophangt in Loubna's kamer wordt dit duidelijk:<sup>110</sup> 'Uiteraard had ik me schuldig moeten voelen en had ik onmiddellijk moeten stoppen. Nu beseft ik dat. Ik was schandalig aan het gluren. (...) Het was walgelijk wat ik uitspookte' (311). In zijn beschrijving van zijn eigen identiteit is een tegenstelling te herkennen: aan de ene kant beschouwt hij zichzelf als een goed mens, aan de andere kant is hij zich ook bewust van zijn zwakke kanten. Dit wordt glashelder wanneer hij zichzelf omschrijft: 'Ik was gezegend, ik was een hond. Ik was een geluksvogel, ik was een crimineel' (318). Deze tegenstelling wordt ook benoemd in Boletsi's beschrijving van de hoofdpersoon 'Hofmeester' in de roman *Tirza*. In dit personage wordt een tegenstelling gerepresenteerd die kenmerkend is voor de Europese samenleving. Het personage 'Hofmeester', die uiteindelijk zijn eigen dochter en haar allochtone vriendje vermoordt - die naar zichzelf verwijst als zowel 'geciviliseerd', als een 'beest' - representeert de Europese samenleving die ook deze tegenstelling in zich draagt. Enerzijds ziet de westerse samenleving zichzelf als geciviliseerd, maar tegelijkertijd is zij ook de uitvoerder van geweld.

In de roman worden de gebeurtenissen gefocaliseerd door slechts één personage: de Belgische huiseigenaar Gideon. Hij is de enige die aan het woord komt, er zijn geen andere vertelinstanties. Daarbij is de hele roman geschreven in de directe rede, ook wanneer er dialogen worden beschreven is het de ik-persoon die deze gesprekken paraphraseert. Als lezer volg je dus de complete geschiedenis die zich voltrekt in *Zuivering* via de gedachtegang van Gideon. Dat is goed te zien in zijn beschrijving van een tirade van Karima,<sup>111</sup> waarin hij na een beschrijving van ongeveer twee pagina's besluit dat het genoeg is: 'Blablabla, patati patata. Ik bespaar u de rest van haar beschamende scheldkanonnade' (196). Het effect hiervan is dat hij bepaalt welk deel van alle verhalen die langskomen de lezer wel en niet te horen krijgt. Deze

---

<sup>110</sup> De dochter van Youssef.

<sup>111</sup> De vrouw van Youssef.

onderbreking representeert het negeren van de inbreng van een onbekende ander: het vluchtelinggezin heeft in *Zuivering* letterlijk geen recht van spreken.<sup>112</sup>

Om deze reden wordt ook het geweld dat wordt uitgevoerd door niet-westerse subjecten op een zeer realistische manier beschreven. Wanneer tegenstanders van het opnemen van vluchtelingen redenen geven hiervoor, verwijzen ze vaak naar de gewelddadigheid van de onbekende ander. In Europa zijn we beschaafd, de mensen die naar ons toe komen zijn barbaren - het zogenoemde ‘narrative of civilized Europe versus barbaric others’<sup>113</sup> - wat Boletsi beschrijft in haar artikel. Zij zijn diegene die geweld uitdragen, ‘wij’ in het Westen zijn niet schuldig aan geweld. Dit mechanisme wordt verbeeld in de uitgebreide verhandelingen van Gideon over de aanslagen. Alle bloederigheid, de lijken en de lichaamsdelen die zijn afgerukt worden beschreven. Wanneer het geweld in het land toeneemt stelt Gideon: ‘De ene ontploffing volgde op de andere schietpartij, met een adempauze van maar een paar weken, soms dagen. Het was alsof lokale en geïmporteerde jihadi’s met elkaar hadden afgesproken om in serie toe te slaan’ (205).

De beschrijvingen van de gewelddadigheid en de gevolgen ervan worden door Gideon ingezet om zijn eigen daden te verantwoorden. Het is volgens hem zeer waarschijnlijk dat eenieder die in contact komt met zoveel geweld uiteindelijk zelf gedwongen zal worden om een gewelddadige actie tot uitvoering te brengen. Nadat hij uitleg geeft over het verdoven van Rafiq, wat uiteindelijk leidt tot zijn dood, verwijst hij naar de gebeurtenissen die hebben plaatsgevonden: ‘Ik ben niet trots op wat ik heb gedaan, maar je moet het in zijn context durven zien. (...) En dan was daar ook, misschien nog het meeste van al, de tijdgeest’ (325). In het perspectief van Gideon wordt dus een mechanisme van de westerse samenleving die in contact treedt met de onbekende ander verbeeld. Hij is kenmerkend voor westerse subjecten die het geweld van (Islamitische) terroristen benadrukken, om ervoor te zorgen dat vreemdelingen niet mogen toetreden tot de samenleving.

Samenvattend kan gezegd worden dat er in *Zuivering* een representatie wordt gegeven van een mechanisme dat in werking treedt wanneer onbekende anderen de samenleving betreden: westerse subjecten stellen zich op als tolerant en geciviliseerd en doen een poging om de onbekende ander op te nemen in de samenleving. Uiteindelijk wordt er echter op een minder zichtbare manier geweld aangedaan aan de onbekende ander door het westerse subject. In *Zuivering* wordt dit gerepresenteerd door het perspectief van Gideon, de onbetrouwbaarheid van zijn focalisatie en doordat het vluchtelinggezin geen enkele keer de focalisatie op zich

---

<sup>112</sup> Voor andere voorbeelden over de onbetrouwbaarheid van Gideon: zie Bijlage 3.

<sup>113</sup> Boletsi 2017, 290.

neemt. Door met leerlingen in gesprek te gaan over deze vormkenmerken en ze deze te laten analyseren kunnen docenten met behulp van deze roman de problematiek van immigratie bespreken. Dit kan gedaan worden in de context van BDW 8: ‘Leerlingen leren belangen, overtuigingen en handelen af te wegen tegen waarden of algemeen geldende principes’. Meer specifiek: leerlingen leren hoe ze zelfgekozen ethische principes kunnen formuleren en zo mogelijk volgen, ook als die indruisen tegen verwachtingen en regels. Door te reflecteren op de daden van Gideon kunnen leerlingen nadenken over het vasthouden aan eigen waarden en het effect van zich laten meeslepen door de wereld die een bepaalde richting uitgaat. Wanneer alles om je heen gewelddadig wordt, betekent dat, dat je zelf ook geweld als acceptabel moet gaan zien?

### *Het palazzo van Gideon*

Een andere reden waarom *Zuivering* goed kan worden ingezet in het burgerschapsonderwijs is de manier waarop het thema van gastvrijheid wordt verbeeld met behulp van de allegorie die door het hele boek gebruikt wordt: het huis van Gideon als voorstelling van de westerse samenleving. Wanneer een lezer in eerste instantie meeleeft met zijn perspectief lijkt het logisch te zijn dat hij regels opstelt, gewaardeerd wil worden voor wat hij doet en zich negatief opstelt wanneer het vluchtelinggezin niet dankbaar is voor wat hij voor hen doet. Wanneer we dit echter verbinden aan wat Derrida in *Of Hospitality* (2000) heeft geschreven over gastvrijheid blijkt dat er in *Zuivering* een vorm van ‘tolerantie’ wordt beschreven. Boletsi schrijft hierover: ‘Derrida maakt een onderscheid tussen “absolute” en “voorwaardelijke” gastvrijheid. Absolute gastvrijheid vereist volgens hem de opening van het huis van de gastheer, zonder dat de gastheer enige eisen opstelt. Bij voorwaardelijke gastvrijheid, aan de andere kant, oefent de gastheer soevereiniteit uit over de gast, die zich onderwerpt aan de wetten van zijn gastheer. De gast wordt getolereerd zolang hij voldoet aan de Wet van de gastheer. Het concept “tolerantie” beschrijft voor Derrida precies deze voorwaardelijke gastvrijheid’<sup>114</sup>. In *Zuivering* wordt deze voorwaardelijke gastvrijheid gerepresenteerd. Gideon is in de roman een representatie van inwoners van het Westen, zijn ervaring van de ‘inname’ van zijn huis, beschrijft de ‘inname’ van Europa door onbekende anderen. Wat duidelijk wordt in de beschrijvingen van het palazzo is dat Gideon als gastheer eisen stelt aan het verblijf van de vluchtelingen. Het gezin moet zich op een bepaalde manier gedragen en dankbaar zijn dat hij hen in huis heeft genomen. Wanneer

---

<sup>114</sup> Boletsi 2017, 313.

aan deze voorwaarden niet meer wordt voldaan, leidt dit uiteindelijk tot de dood van Rafiq en de verdwijning van Loubna. Deze voorwaarden worden onder andere duidelijk wanneer Loubna geen afscheid neemt van Gideon wanneer ze vertrekt:

‘Behalve duizelig voelde ik me toch ook wat chagrijnig. Loubna had niet de moeite genomen om afscheid van me te nemen terwijl ze me niet eens verdacht. Het stelde me kolossaal teleur (...) Mijn gevoelens bleven eens te meer onderbelicht’ (323).

Gideon gaat er van uit dat Loubna dankbaar is voor wat Gideon heeft gedaan. Omdat Loubna denkt dat Rafiq de surveillancemachine’s heeft opgehangen, vindt hij het onterecht dat ze geen afscheid van hem neemt. Hij gelooft erin dat hij haar beschermer is, hij stelt: ‘Ik kon Loubna redden, en haar dierbaren erbij. (...) en als we sinds mijn huilbui zo’n bijzondere band met elkaar hadden gesmeed (...)’ (314). Dat zij geen blijk geeft van deze band zorgt ervoor dat ze niet voldoet aan de voorwaarden van de gastheer en dit levert bij hem dan ook heftige teleurstelling op. Het ‘verlies’ van zijn palazzo en van Loubna is daarnaast ook een representatie van, in overeenstemming met de hoofdpersonen uit de geanalyseerde werken in het artikel van Boletsi, een zoals zij stelt ‘gefrustreerde, gedesillusioneerde witte man die een gevoel van verlies van controle en macht ervaart’<sup>115</sup>. Deze ‘gefrustreerde man’ is weer representatief voor de westerse samenleving die zich bedreigd voelt door invloed van buitenaf.<sup>116</sup> Omdat een belangrijk thema deze opname betreft, kun je *Zuivering* inzetten om met leerlingen over deze kwestie te spreken. Hierbij kun je allereerst ingaan op het gebruik van ruimte: waarom wordt juist het huis van Gideon zo uitgebreid beschreven? Welke delen van het huis worden ingenomen door de vluchtelingen? Door middel van een analyse van het gebruik van ruimte kan er gesproken worden over de thematiek: zouden de leerlingen onbekenden in huis nemen, moeten die zich altijd aan de regels houden? Moeten gasten bestraft worden als ze zich niet aan de regels houden?

### *De gewelddadigheid van het westers subject*

Wanneer leerlingen zelfstandig *Zuivering* zouden lezen is de kans groot dat ze zich focussen op het zichtbare geweld, namelijk de gewelddadige aanslagen door niet-westerse subjecten. Met behulp van de analyse zal ik laten zien op welke momenten er sprake is van representatie van

---

<sup>115</sup> Boletsi 2017, 286.

<sup>116</sup> Voor andere fragmenten over het gebruik van ruimte in *Zuivering*, zie Bijlage 3.

geweld dat wordt uitgevoerd door het westers subject. Ik doe dit zodat docenten met leerlingen in gesprek kunnen gaan over de gewelddadigheid van de westerse samenleving en de minder zichtbare vormen van discriminatie. Juist doordat deze gewelddadigheid wordt verbeeld door een personage is het toegankelijk om met leerlingen in gesprek te gaan over deze thematiek. Het is makkelijker om toe te geven dat Gideon fout zit, dan als inwoner van een westerse samenleving toe te geven dat wijzelf op een gewelddadige manier omgaan met onbekende anderen. In wat volgt zal ik slechts één citaat uitwerken, de additionele fragmenten zijn terug te vinden in Bijlage 3. In deze fragmenten wordt beschreven dat er sprake is van geweld uitgevoerd door een westers subject wanneer: Gideon Rafiq slaappillen toedient, surveillance camera's ophangt in de kamer van Loubna en het vluchtelinggezin het recht op eigen namen ontnemt.

Er is sprake van symbolisch geweld in Gideons beschrijving van de ontwikkeling van Rafiq.<sup>117</sup> Na weer een aanslag, nadat Loubna buiten is bekogeld met stenen, beschrijft Gideon de reactie van Rafiq op deze gebeurtenissen: 'Wat ik minder kon plaatsen, en wat me opnieuw sterkte in mijn vrees, was de zwem van triomf die ik ook meende te lezen in zijn blik en in zijn vage grijns' (275). Gideon interpreteert de blik en grijns van Rafiq, zonder daadwerkelijk met hem in gesprek te treden. Deze representatie sluit aan bij de beschrijvingen van studenten van de Kraai in *De leraar*. Boletsi schrijft hierover: 'Het onvermogen van zijn studenten om een tegen-discours te vormen voor sociale vooroordelen wordt niet alleen toegeschreven aan hun slechte Nederlands, maar ook aan de ideologie opgenomen in de Nederlandse taal. De taal beschrijft ze als dom, of nog erger, gevaarlijke burgers, potentiële criminelen of terroristen, de "wortel van al het kwaad" '<sup>118</sup>. Ook Gideon schrijft deze eigenschappen toe aan de jongen. Wanneer hij hem bespioneert 'meende hij geregeld helikopters en ontploffingen te onderscheiden' (306) en na de verdwijning van Loubna en Karima is hij ervan overtuigd dat Rafiq een geradicaliseerde moslim is, die een aanslag gaat plegen als hij hem nu niet gevangen zet. Hiermee is de beschrijving van Rafiq een representatie van subjectief geweld, dat vastligt in de taal die Gideon gebruikt. Deze beschrijvingen van verscheidene vormen van geweld kunnen worden ingezet in het burgerschapsonderwijs om te spreken over de minder zichtbare vormen van discriminatie in de westerse samenleving. Een docent zou leerlingen met behulp van deze roman kunnen wijzen op deze vormen van geweld en leerlingen laten reflecteren op hun eigen denkwijze ten opzichte van deze mechanismes van discriminatie.

---

<sup>117</sup> 'Geweld dat vastligt in taal', zie pagina 26.

<sup>118</sup> Boletsi 2017, 312.

Wat dus blijkt uit deze analyse is dat er in *Zuivering* geen nieuwe invalshoek wordt verbeeld ten opzichte van de immigratieproblematiek. Toch is de roman goed inzetbaar om met leerlingen in gesprek te gaan over burgerschap en dan specifiek de gewelddadige relatie van het westers subject ten opzichte van de onbekende ander. Dit kan allereerst gedaan worden door met leerlingen het gedrag van de hoofdpersoon te bespreken. Daarnaast kan met leerlingen gesproken worden over het onbetrouwbare perspectief van de hoofdpersoon en over de beschrijvingen van ruimte. Hiermee kan gesproken worden over processen die meespelen bij het proces van integratie: het idee van gastvrijheid, de verdeling van rechten en plichten en de schuldvraag: wie is er verantwoordelijk wanneer immigranten worden verzwolgen door het systeem?



## Hoofdstuk 4 Lesvoorstellen literatuurlessen

Wat volgt is een aanzet tot verdere ontwikkeling van de inzet van literatuur in het burgerschaps- onderwijs. Dit is geen masterscriptie uit het onderzoeksgebied Onderwijskunde en dient dus voornamelijk ter inspiratie voor het voortzetten en implementeren van het uitgevoerde onderzoek in de scriptie. Bij het uitwerken van de lesvoorstellen heb ik gebruik gemaakt van een tweetal werken, waaronder de uiteenzetting van M. David Merrill, de ‘First Principles of Instruction’ (2012). In zijn methode worden vijf principes beschreven die bijdragen aan effectief leren. Volgens Merrill wordt leren allereerst geactiveerd wanneer de lerende zich bezighoudt met het oplossen van bestaande problemen. Ten tweede wordt leren bevorderd wanneer bestaande kennis wordt geactiveerd als een fundering voor de nieuwe kennis. Ten derde wordt leren gestimuleerd wanneer nieuwe kennis wordt gedemonstreerd aan de lerende. Ook wordt leren bevorderd wanneer nieuwe kennis wordt toegepast door de lerende. Als laatste wordt leren gestimuleerd wanneer nieuwe kennis wordt geïntegreerd in de wereld van de lerende.<sup>119</sup> In mijn lesvoorstellen zal ik deze fases gebruiken, maar niet letterlijk beschrijven. De reden dat ik niet direct deze methode volg is omdat ik geloof dat de ‘hele taak eerst’-methode, die ik beschrijf in de volgende alinea, beter aansluit op het onderwijs van nu. Toch blijft het wel van belang dat deze fases voorkomen in een les, omdat dit ervoor zorgt dat leerlingen zo effectief mogelijk de leerstof in zich op kunnen nemen.

Naast de methode van Merrill maak ik gebruik van een methode uit *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs* (2016). In deze uitgave worden lesmodellen uitgewerkt volgens het principe van ‘hele taak eerst’. Hierin wordt kort een samenvatting van de les beschreven, wordt duidelijk wat de leerlingen aan het eind van de lessenserie moeten kunnen en wordt aangegeven welke hulp de leerlingen krijgen bij het uitvoeren van de taak. De reden dat ik ervoor gekozen heb om gebruik te maken van deze lesopbouw is dat deze effectief kan worden ingezet in de lespraktijk anno 2019, waar veel gewerkt wordt met differentiatie en verdieping. Leerlingen krijgen geen standaarduitleg, maar kunnen zelf om hulp vragen. In het onderstaande zal ik bij ieder lesvoorstel een korte omschrijving geven van wat er in een les moet gebeuren, welke opdrachten leerlingen krijgen aangereikt, wat het eindproduct is dat ze moeten inleveren en welke hulp de docent ze moet bieden om deze taak te volbrengen. Vooraf geef ik ook bij ieder voorstel de doelgroep en het leerdoel mee. Deze leerdoelen zullen aansluiten op de

---

<sup>119</sup> Merrill 2002, 43.

burgerschapdenk- en werkwijzen van *Curriculum.nu*, maar ook op de eisen die worden gesteld aan het literatuuronderwijs in de bovenbouw bij Nederlands.

### Lesvoorstel 5havo/5vwo: Casus 1 - *De ontelbaren* (2005)

#### *Leerdoel*

Bewustwording over het effect van wisselende perspectieven en beschrijvingen van ruimte in fictie. Met het lezen van de roman zullen de leerlingen zich ook leren inleven in het perspectief van een minderheid in de samenleving.

#### *Hele taak*

Omdat de leerlingen in de vijfde klas zitten wordt er van uitgegaan dat ze voldoende kennis bezitten over de verschillende perspectieven die voorkomen in een roman en het gebruik van ruimte in een roman. De les over *De ontelbaren* begint met een bespreking over de actualiteit. De iconische foto van het aangespoelde Syrische kind ‘Alan Kurdi’ wordt getoond en er wordt besproken of er nog aandacht wordt besteed in het nieuws aan het vluchtelingprobleem. Er wordt klassikaal een artikel gelezen over waarom er aan bepaalde rampen meer aandacht wordt besteed dan aan andere. Na deze introductie zullen leerlingen individueel of in groepjes aan de slag gaan met de uitgedeelde opdrachten op papier. De docent zal in deze les ook alvast uitleg geven over de eindopdracht die ze over deze roman zullen moeten maken.

Na deze introductie zullen de leerlingen nu zelfstandig *De ontelbaren* gaan lezen. In de tussentijdse weken zal de docent soms kort aandacht besteden aan één van de personages uit de roman, om de leerlingen betrokken te houden. Wanneer de leerlingen het boek hebben uitgelezen moeten ze in een uiteenzetting antwoord geven op de vraag: hoe zorgen het perspectief en de beschrijving van ruimte ervoor dat je met het lezen van *De ontelbaren* je goed kunt inleven in de dystopische samenleving die wordt beschreven? Leerlingen moeten in de uiteenzetting voorbeelden geven van de wisselende perspectieven en beschrijvingen van ruimte.

#### *Hulp op maat*

Hulp 1 De docent deelt meerdere opdrachten op papier uit. Deze opdrachten bevragen leerlingen over het effect van perspectief en ruimte in romans. De fragmenten die gebruikt worden komen niet uit de roman *De ontelbaren*.

Hulp 2 Naast ‘Hulp 1’ wordt aan leerlingen die daar behoefte aan hebben een extra uitleg gegeven over de kernconcepten (vakinhoudelijke concepten) die centraal staan en die deels ook kort zijn beschreven in de lesmethode. In een extra-uitleg groepje wordt nogmaals gesproken over verschillende vormen van perspectief en het effect van ruimte in een roman.

Hulp 3 De docent biedt aan om extra uitleg te geven over de eisen die aan het eindproduct gesteld worden. Dit zal grotendeels een herhaling zijn van de stof die reeds is behandeld. Daarnaast zal uitleg worden gegeven over het begrip ‘dystopie’ en de manier waarop een uiteenzetting geschreven moet worden. Mochten kinderen er niet uit komen welke ruimtes en perspectieven belangrijk zijn voor de roman zullen hierover individueel tips worden gegeven.

### *Leerdoel*

Het doel van deze lessenserie is om leerlingen zich bewust te laten worden van verborgen vormen van racisme. Daarnaast leren ze het belang en effect van wisselende perspectieven in een roman.

### *Hele taak*

Leerlingen hebben voordat de les begint een aantal filmpjes bekeken waarin absurdistische situaties worden uitgebeeld, in beeld, gedichten of theater. Met deze opdracht wordt samengewerkt met het vak CKV. Voordat dat les begint hebben de leerlingen een aantal fragmenten uit het boek *Dertig dagen* gelezen. Deze zijn uitgekozen door de docent en richten zich voornamelijk op de beschrijvingen van de absurde situaties en momenten waarop de hoofdpersoon wordt gediscrimineerd. Pas nadat leerlingen deze fragmenten met elkaar hebben besproken met behulp van de door de docent gegeven vragen, zal de roman klassikaal besproken worden. De docent zal hierbij ingaan op de structuur van het verhaal, het effect van het beroep van de hoofdpersoon op de verhaallijn en het effect van de absurdistische scènes in de roman.

Als eindopdracht is er gekozen voor een samenwerkingsopdracht met CKV. De leerlingen schrijven bij Nederlands twee scènes. In de eerste scène moeten absurdistische elementen zijn verwerkt. De tweede scène moet vertellen over een vorm van verborgen racisme. Beide scènes hoeven zich niet af te spelen in de wereld van de roman. Na het schrijven van de scènes zal er één worden uitgewerkt bij het vak CKV.

### *Hulp op maat*

Hulp 1 Uitleg op papier over vormen van racisme en geweld ten opzichte van een onbekende ander. Vanwege hele taak eerst wordt er geen klassikaal les gegeven over de theorie. Als leerlingen om extra uitleg vragen zal er op een vast tijdstip aan de desbetreffende groep uitleg worden gegeven. De docent zal hierbij ook voorbeelden gebruiken uit de roman *Dertig dagen*.

Hulp 2 Hand-out met fragmenten uit *Dertig dagen*. De leerlingen zullen deze fragmenten in groepjes van minimaal 2 en maximaal 4 met elkaar bespreken. De docent zal op het bord verschillende vragen tonen, die een sturende werking hebben. Twee voorbeeldvragen: wordt Alphonse door al zijn klanten geaccepteerd? Vanuit welk perspectief worden de gebeurtenissen in *Dertig dagen* beschreven?

Hulp 3 De docent geeft de leerlingen die daar om vragen extra uitleg over de eisen waaraan het eindproduct, 'een script' moet voldoen. Waar nodig zal er een voorbeeld van een script worden uitgedeeld en bespreekt de docent dit met de desbetreffende leerling.

*Leerdoel*

Inzicht verkrijgen over het effect van een onbetrouwbare verteller in de literatuur. Met behulp hiervan leerlingen laten nadenken over gastvrijheid en de verantwoordelijkheid die ze hebben ten opzichte van minderheden.

*Hele taak*

In deze lessenserie worden de thema's 'framing', '(on)betrouwbaarheid van de verteller' en 'gastvrijheid' gecombineerd. Vanwege de complexiteit is dit lesvoorstel alleen bedoeld om in te zetten in 6 vwo of 6 gymnasium. De lessenserie begint met een aantal nieuwsberichten waarin leerlingen moeten bepalen of deze echt of nep zijn. De docent bespreekt met de leerlingen hoe je er achter kan komen of nieuws betrouwbaar of onbetrouwbaar is. Hierna wordt de vergelijking getrokken met betrouwbaarheid in fictie. Leerlingen delen hun ervaringen met elkaar en de docent geeft een gedetailleerd voorbeeld over een onbetrouwbare verteller. In het vervolg van de lessen wordt de stap gemaakt naar de roman *Zuivering*. De leerlingen hebben deze roman zelfstandig gelezen vooraf aan de lessen. In de analyse die de leerlingen maken over de beschreven ruimtes in de roman zullen ze moeten reflecteren op de (on)betrouwbaarheid en gastvrijheid van Gideon.

Wanneer klassikaal de onderzochte onderwerpen zijn besproken zullen de leerlingen aan de slag gaan met de eindopdracht. De bedoeling is hier dat leerlingen hun kennis van debatteren combineren met de kennis die ze hebben opgedaan over de (on)betrouwbaarheid van een verteller. Ze zullen gezamenlijk een rechtszaak nabootsen, met Gideon in de beklaagdenbank. Hij staat terecht voor de moord op Rafiq. De leerlingen mogen slechts argumenten uit de roman halen om te bewijzen of Gideon schuldig of onschuldig is.

*Hulp op maat*

Hulp 1 Pas nadat leerlingen in groepjes van 4 met elkaar in gesprek zijn gegaan over vormen van gastvrijheid zal de docent in een compacte PowerPoint uitleg geven over het verschil tussen voorwaardelijke en onvoorwaardelijk gastvrijheid. Hierbij zullen zoveel mogelijk voorbeelden uit de werkelijkheid worden gebruikt.

Hulp 2 Waar nodig wordt aan de leerlingen extra uitleg gegeven over het kernconcept 'allegorie' (vakinhoudelijk concept) die centraal staat bij de eerste opdracht. De docent zal hierbij een voorzet geven op de analyse van ruimte in *Zuivering* en erop wijzen dat het grootste deel van de roman zich afspeelt in de 'palazzo' van Gideon.

Hulp 3 Tijdens de eindopdracht biedt de docent hulp aan bij het verdelen van de taken in de rechtszaak. Wie zijn er allemaal aanwezig bij een rechtszaak en wat zijn de verschillende taken? Daarnaast zal de docent in de gaten houden of de leerlingen begrijpen wat de invloed is van een onbetrouwbare verteller.

## Conclusie

Met deze scriptie heb ik onderzocht hoe het analyseren en bespreken van hedendaagse romans met leerlingen invulling geeft aan effectief burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs. De reden dat ik hier onderzoek naar heb gedaan is dat, ondanks dat er al ruim tien jaar lang een wettelijke verplichting bestaat om aandacht te besteden aan burgerschap, het scholen moeite kost om dit thema te implementeren in het curriculum. Ik heb laten zien hoe romans inzetbaar zijn om met leerlingen te spreken over burgerschapskwesties, omdat ik in de kracht van literatuur geloof. Dit heb ik niet alleen gedaan om het curriculum van burgerschap vorm te geven, maar ook om een impuls te geven aan het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. Vaak zien leerlingen het nut van literatuur lezen niet in. Met deze scriptie heb ik laten zien dat literatuur een plaats is waar geldende normen en waarden worden bekritiseerd en gereflecteerd wordt op ethische en morele kwesties. Door literatuur op de wijze te analyseren zoals ik dat hier heb gedaan, hebben docenten de mogelijkheid om zich eerst te focussen op h e maatschappelijke kwesties worden verbeeld in een roman. Met het spreken over personages en gebeurtenissen in een roman kunnen docenten samen met leerlingen reflecteren op complexe situaties zonder direct in een confronterend gesprek terecht te komen.

Om aan te tonen dat literatuur inderdaad inzetbaar is in het burgerschapsonderwijs heb ik eerst beschreven hoe het burgerbegrip zich door de eeuwen heen heeft ontwikkeld. De uitkomst hiervan is dat anno 2019 burgerschap een gecompliceerd begrip is dat kan verwijzen naar alle aspecten van een relatie tussen burger en staat en tussen burgers onderling.<sup>120</sup> In de eenentwintigste eeuw wordt het begrip steeds meer ingezet om te spreken over de veranderende opvattingen over integratie en visie op de verhouding tussen overheid en burger.<sup>121</sup> Dit is ook de reden dat ik ervoor heb gekozen om in het vervolg van mijn scriptie te focussen op het thema van immigratie en integratie. In de uitgevoerde analyses heb ik aangetoond hoe dit thema wordt verbeeld in de drie uitgekozen romans. In de verhouding tussen een burger en een onbekende ander kan namelijk goed gereflecteerd worden op de eigen identiteit en gesproken worden over de rechten en plichten van een Nederlandse burger in de eenentwintigste eeuw.

Voor deze scriptie was het belangrijk dat er sprake was van een grondige representatie-analyse, omdat ik deze scriptie geschreven heb voor de master Moderne Letterkunde en niet voor een master Onderwijskunde. Daarom heb ik in het theoretisch kader vergelijkbare romans beschreven die reflecteerden op het thema van immigratie en integratie. Wat duidelijk werd

---

<sup>120</sup> Fermin 2009, 13.

<sup>121</sup> Idem, 16.

was dat in deze recente romans een zeer specifiek wereldbeeld wordt gerepresenteerd, waarbij de westerse samenleving geweld uitoefent tegenover niet-westerse subjecten, omdat het westers subject haar gevoel van macht kwijtraakt. In deze scriptie heb ik gekeken of dit wereldbeeld bevestigd dan wel ontkracht wordt in de drie geanalyseerde romans. In het verlengde daarvan heb ik onderzocht hoe de omgang met de onbekende ander wordt verbeeld.

Na het analyseren van *Zuivering* werd duidelijk dat in deze roman een schematische representatie wordt gegeven van de complexe relatie tussen een onbekende ander en een inwoner. Net als in de al geanalyseerde romans van Boletsi is de hoofdpersoon een witte gedesillusioneerde man die een gevoel van machtsverlies ervaart. De vluchtelingen in de roman komen niet aan het woord en er is sprake van een gewelddadige omgang tussen de hoofdpersoon en de onbekende anderen. Ondanks dat er dus geen sprake is van een afwijkend wereldbeeld, kan er met deze roman wel effectief gereflecteerd worden op het idee van gastvrijheid in de westerse samenleving. Doordat de schrijver gebruikmaakt van een onbetrouwbaar perspectief, het beschrijven van de ruimte om maatschappelijke kwesties te verbeelden, is *Zuivering* goed inzetbaar om met leerlingen te spreken over de vluchtelingencrisis. In *De ontelbaren*, een dystopische roman over de vluchtelingencrisis, wordt het doemscenario van deze crisis uitvergroot. Het zet daarmee zijn lezers aan tot reflectie over het principe van ‘gerechtvaardigd verschil’ en ‘gelegitimeerde’ ongelijkheid.<sup>122</sup> Door het uitvergroten van het doemscenario, het inzetten van een Belgische dorpje als allegorie voor de West-Europese ruimte en door veelvoudig van perspectief te wisselen, is *De ontelbaren* een geschikte roman om in te zetten in het burgerschapsonderwijs. Leerlingen leren zich in te leven in het perspectief van een onbekende ander en kunnen reflecteren op de gewelddadigheid van de westerse samenleving. In tegenstelling tot de twee andere romans neemt *Dertig dagen* een uitzonderlijke positie in. In deze roman wordt namelijk verbeeld dat het niet alleen de immigrant is die ontheemd is, zoals wordt bevestigd in de twee andere romans, maar dat ook burgers van de westerse samenleving ontheemd kunnen zijn: ook zij dwalen en vinden niet altijd een veilig thuis. Naast deze uitzonderlijke positie, waarmee je met leerlingen kunt reflecteren op de (on)gelijkheid tussen burgers en onbekende anderen, wordt er in *Dertig dagen* ook maatschappijkritiek geleverd: de roman verbeeld vormen van verborgen racisme en is ook daarom zeer geschikt om te gebruiken in thematische lessen over immigratie. Al met al zou je kunnen stellen dat iedere roman op zijn eigen manier effectief kan worden ingezet om met leerlingen te spreken over maatschappelijke kwesties. Precies dat is de kracht van literatuur.

---

<sup>122</sup> Minnaard 2013, 60.

De komende jaren zal ik me blijven inzetten om literatuur een gevestigde plek te laten innemen in het curriculum van zowel het vak Nederlands als Burgerschapsvorming. Vanaf september 2019 zal ik starten met het behalen van mijn eerstegraads bevoegdheid aan het ICLON. Tijdens het praktijkonderzoek dat ik daar zal uitvoeren, ga ik onderzoek doen naar de daadwerkelijke inzetbaarheid van mijn ontwikkelde methode en lesvoorstellen. In de toekomst zie ik een online databank voor me van analyses van bruikbare literatuur voor het geven van lessen over thematische kwesties. Naast de titel van de roman, is er een korte samenvatting toegevoegd, een beschrijving van de belangrijkste thema's en zijn er lesvoorstellen die zowel ingaan op de beschreven maatschappelijke kwesties als de literaire middelen van een roman. Met dit alles blijf ik strijden voor mijn ideaal: de wereld - chaotisch als hij nu is - opener, eerlijker en begripvoller te maken. Ik geloof erin dat we als docenten de taak hebben om juist dat aan onze leerlingen bij te brengen: hoe het is om mens te zijn tussen al die andere mensen.

## Bibliografie

- Aerts, R.A.M. (2002): 'De erenaam van burger. Geschiedenis van een teloorgang', in: *Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. Amsterdam, p.313-345.
- Bal, M. (1978): *De theorie van vertellen en verhalen. Inleiding in de narratologie*. Muiderberg.
- Bal, M. (2009): *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Derde editie. Toronto.
- Blaauwendraad, G. (2018): *Toch liever geen idioot?!: Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van Normatieve Professionalisering*. Utrecht.
- Blom, W.H. (2002): 'Burger en belang: Pieter de la Court over de politieke betekenis van burgers', in: *Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. Amsterdam, p.99-112.
- Boletsi, M. (2017): 'Europe and its discontents: Intra European violence after 9/11', in: Frank S. (eds) *9/11 in European Literature*. Cham, p.283-322.
- Boone, M. (2002): 'Cette frivole, dampnable et desraisonnable bourgeoisie': de vele gezichten van het laatmiddeleeuwse burgerbegrip in de Zuidelijke Nederlanden', in: *Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. Amsterdam, p.33-53.
- Brink, G. van den (2002): 'Polariseren of polderen? Inleiding op het themanummer Migranten en Burgerschap', in: *Beleid en maatschappij*. Jaargang 36 - 1, p.3-11.
- Bron, J., Veugelers, W. en van Vliet, V. (2009): *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede.
- Ebbens, S. en Ettekoven, S. (2015): *Effectief leren*. Groningen.
- Engelen, J.C.M (1985): *Het gelaat: jij die mijn aanziet. Een eerste inleiding in de filosofie van Emmanuel Levinas*. Hilversum.
- Fermin, A. (2009): 'Burgerschap en multiculturaliteit in het Nederlandse integratiebeleid', in: *Beleid en Maatschappij*, Jaargang 1, p.13-27.
- de Groot, I. (2016): 'Narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs', in: *Pedagogiek*, Jaargang 36-1, p.5-28.
- Gray, R. (2009): 'Open Doors, Closed Mind: American Prose Writing at a Time of Crisis', in: *American Literary History*, Jaargang 21-1, p.128-148.
- Gunsteren, H.R. van (1999): 'Burgerschap in Nederland 1992-2008: voortschrijdend inzicht?', in: *Beleid en Maatschappij*, Jaargang 1, p.41-49.



Houdt, F. van en Schinkel, W. (2009): 'Aspecten van burgerschap. Een historische analyse van de transformaties van het burgerschapsconcept in Nederland', in: *Beleid en Maatschappij*, Jaargang 1, p.50-58.

Janssen, F., Hulshof, H., Veen, K. van. (2016): *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Leiden/Groningen.

Kloek, J.J. en Tilmans, K. (2002): *Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. Amsterdam.

Lanoye, T. (2017): *Zuivering*. Amsterdam.

Meijer, M. (1996): *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam.

Merrill, D. (2002): 'First principles of instruction.', in: *ETR&D*, Jaargang 50-3. p.43-59.

Minnaard, L. (2013): 'De uitvergroting van een publiek doemscenario in Elvis Peeters roman *De ontelbaren*', in: *Nederlandse Letterkunde*. Jaargang 18, p.59-74.

Nussbaum, M. (2002): 'Education for citizenship in an era of global connection', in: *Studies in Philosophy and Education*. Jaargang 21, p.289-303.

Peeters, E. (2005): *De ontelbaren*. Amsterdam.

Pleij, H. (2002): 'Poorters en burgers in laatmiddeleeuwse literaire bronnen', in: *Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. Amsterdam, p.313-345.

Ruez, D. (2011): 'Violence, by Slavoj Zizek', in: *Rethinking Marxism*. Jaargang 23-1. New York, p.154-156.

Sergier, M. (2012): 'Ethiek van de lectuur. Frans Kellendonk en de (h)erkenning van de andersheid', in: *Nederlandse Letterkunde*. Jaargang 18. Gent, p.4-7.

Uitert, E. van (2002): 'Burgerlijke kunst in een burgerlijke eeuw', in: *Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. Amsterdam, p.277-312.

Verbeeke, A. (2015): *Dertig dagen*. Amsterdam.

Waldijk, B. (2005): *Talen naar cultuur. Burgerschap en de letterenstudie*. Oratie. Uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar op het vakgebied van Taal- en cultuurstudies op vrijdag 14 oktober 2005.

## Bijlagen

### Bijlage 1 - Samenvatting en additionele fragmenten van Casus 1

#### *Samenvatting*

*De ontelbaren* begint met een korte beschrijving van waar de man vandaan komt ‘uit het Oosten, waar het land ligt: een droge wind die de huid deed krimpen’ (7). Het wordt niet duidelijk waar hij precies vandaan komt, maar hoogstwaarschijnlijk wordt er ‘een Afrikaanse ruimte geschetst’<sup>123</sup>, zo schrijft ook Minnaard. In het vervolg lees je hoe hij probeert te liften, bijna wordt neergeschoten en uiteindelijk terecht komt in een stad ergens aan een kust met een grote haven. In deze stad probeert hij aan genoeg geld te komen om de oversteek te maken. Hij ontmoet hier een doofstomme vrouw met wie hij een paar dagen doorbrengt. Om uiteindelijk te oversteek te kunnen maken moet hij stelen en uiteindelijk zelfs de vrouw ‘verkopen’ aan een smokkelaar. Wanneer eenmaal aangekomen op de boot komt hij terecht in een groot ruim met honderden andere vluchtelingen. Er dringt geen licht door in het ruim en er is maar één emmer waarin ze kunnen poepen en plassen. Na een onbekend aantal dagen ‘De hoeveelste ochtend was dit?’ (45) arriveren ze ergens aan land. Ze worden opgevangen en ondergebracht in tenten op het strand. Uiteindelijk verlaat de anonieme vluchteling het kamp en begint te lopen: ‘Ik liep, liet de slaap achter me, bewoog mee met de schaduwen, (...). Ik stond op een weg, herkende geen enkele van de namen op de wegwijzers’ (48). Hier eindigt het eerste deel. Het laatste deel, waarin wederom de anonieme vluchteling wordt gevolgd, bevat slechts 9 pagina’s. Hij is nog steeds onderweg, samen met andere groepen vluchtelingen: ‘Voorbij het volgende huis, dacht ik, voorbij de volgende weg, voorbij de volgende horizon’ (165). Uiteindelijk komen ze aan in een dorpje waar ze eten uit een tuin halen en een schuur vinden om de nacht door te brengen. Ze blijven hier een periode en proberen aan de kost te komen: ‘We wachtten de rest van de zomer, tot de herfst kwam, het begin van de winter. (...) We zochten naar werk, karweien, wat maar onder onze handen viel’ (171). Als uiteindelijk het nieuws vanuit de stad komt dat vluchtelingen massaal worden afgeslacht, en ook in het dorp de woede hoog oploopt; hun schuur wordt in de fik gestoken, besluit de vluchteling weer verder te gaan. Zoals wordt gesteld in de laatste zinnen van de roman: ‘Geen plek om opnieuw te beginnen, om een bed te maken. Nergens nog twee goede planken om aan elkaar te spijkeren of een paar muren om een dak over te leggen. Later misschien, voor anderen. Niet voor ons. Wij konden niet blijven. We vertrokken. Een voor een, in kleine groepjes, in alle richtingen’ (173). Hij vertrekt en zo eindigt de uit 172 pagina’s bestaande roman.

#### *Uitwerking additionele fragmenten*

##### 1. Perspectief van de vluchteling

---

In wat volgt worden fragmenten beschreven en geanalyseerd die een docent kan inzetten in een lesonderdeel over het effect van perspectieven. Door de manier waarop de reis van de vluchteling beschreven wordt ontstaat er een

---

<sup>123</sup> Minnaard 2017, 64.

gevoel van ontheemdheid: je weet niet met wie je meekijkt, in welk land de ik-persoon zich bevindt en waar hij naartoe gaat. Door deze belangrijke informatie weg te laten krijgt ook de lezer een verdwaald gevoel. Je reist mee met de anonieme vluchteling en ziet een onbekende wereld door zijn ogen. Als voorbeeld volgt hieronder een fragment waarin hij met een trein meereist:

‘Steden reden aan me voorbij, dorpen, gehuchten, huizen, het gerinkel van het sein bij een overweg, plots aanzwellend, meteen verwaaiend in mijn halve slaap, wegen, paadjes, bruggen, viaducten, dichtbij, veraf, landschappen, weiden, velden, heuvels, een rivier, fabrieken, bouwwerven, in flarden, halfbegrepen, halfgedroomd’ (166).

De vluchteling weet niet precies waar hij zich bevindt en ziet de wereld aan zich voorbijrazen. Het effect van de opsomming in het citaat hierboven is dat de lezer de snelheid van de trein kan ervaren. Dit soort fragmenten kunnen dus door leerlingen gelezen worden om zich te identificeren met de hoofdpersoon. Een ander bruikbaar fragment is wanneer de vluchteling aan het liften is. Hij wordt eerst meegenomen, maar nadat de bestuurders hem ervan verdenken dat hij niet is wie ze dachten dat hij was, slaan ze hem in elkaar en gooien hem de auto uit. Wanneer hij langs de weg verderloopt, wordt er op hem geschoten:

Ik wou overeind krabbelen toen plots vanuit de auto een schot klonk. Tussen mijn benen sloeg een kogel tegen de kiezels. Ik zonk weer op mijn rug. Opnieuw klonk nog een schot, ik dacht dat ik de kogel hoorde fluiten’ (12).

Zoals ook in de rest van deel 1 en 3 is de ik-persoon ook de focalisator van deze gebeurtenis. Het effect hiervan is dat je niet van bovenaf meekijkt met de gebeurtenis, maar hetzelfde pad volgt als de ik-persoon. Hierdoor word je als lezer gedwongen om je een voorstelling te maken van hoe het zou zijn om in elkaar geslagen te worden en wat je zou doen als er op je geschoten zou worden. Over dit soort kwesties kun je vervolgens in gesprek in de klas, waarbij je telkens terug kunt verwijzen naar de desbetreffende fragmenten. Samenvattend kan gezegd worden dat de representatie van de anonieme vluchteling in het eerste en derde deel van de roman *De ontelbaren* ingezet moet worden om leerlingen zich te laten inleven in het perspectief van een ander, waardoor ze ook kunnen reflecteren op hun aannames en ideeën over de ander.

## 2. Wisselende perspectieven in *De ontelbaren*

---

Dit fragment behelst de eerste zinnen van de roman *De ontelbaren*. In de eerste zin is er een externe verteller die beschrijft wat een personage meemaakt. Na twee zinnen is er sprake van een overgang van een externe verteller die een ‘hij’ beschrijft, naar een vertelsituatie waar je als lezer het ik-perspectief volgt. Ook later in de roman is er sprake van dit soort perspectiefwisselingen, zoals bijvoorbeeld bij: ‘Elke avond werden **we** betaald, de bestelwagen bracht ons terug, **we** gingen uit elkaar. **Ik** kocht een stuk geroosterd vlees’ (15) en ‘**We** kozen het noordwesten. Zonder overleg, de vrouw in het midden, **ik** achteraan’ (167).

Onderweg moest **hij** regenwolken mee hebben gerukt, aangevoerd uit het noorden, want de regen die plots viel was koud bij de temperatuur die in de lucht hing, zodat de huid nog verder kromp. Het karton waarachter **ik** me verschanste werd week, als ik niet voorzichtig was, scheurde het' (7).

Het effect is dat je als lezer snel moet wisselen waardoor het lastiger wordt om te bepalen met welk personage je precies meeleeft. Door leerlingen te vragen naar deze perspectiefwisselingen zullen ze beter in staat zijn een fictieanalyse te maken, maar zal het ook makkelijker worden om een ander perspectief in te nemen wanneer gesproken wordt over burgerschap en de thema's die daarbij aansluiten. Op deze manier kan de roman dus helpen om leerlingen te leren het perspectief van concrete anderen te herkennen en te beschrijven.

In dit fragment vindt er een perspectiefwisseling plaats binnen het niveau van een aantal zinnen, waarbij het perspectief wisselt van 'ze', naar 'je'. In dit citaat bekijkt een inwoner de vluchtelingen en denkt er over na wat ze zou doen in hun plaats:

'**Ze** zag toch ook hun ogen. Ogen waarachter je hen zag denken, over het huis waarin je woonde, nog altijd alleen met je man, zoon, dochter, de twaalf ramen alles bij elkaar, hoeveel ruimte dat bood, hoeveel uitzicht (...) Wat zou jij doen in hun plaats? Dat was het ergste, dat je wist wat jij in hun plaats zou doen nu het zover was' (155-156).

Het effect van deze wisseling is tweevoudig: allereerst wordt je gedwongen om het perspectief van de focalisator in te nemen: jij hebt een huis in een Belgisch dorpje en bekijkt de vluchtelingen vanuit je huis. Daarnaast wordt de lezer ook direct aangesproken in dit fragment: wat zou jij doen, wanneer je geen huis zou hebben, maar anderen wel? Door deze wisseling moet je als lezer dus verschillende perspectieven innemen en zal je nadenken over de vraag wat jij zou doen wanneer zo'n situatie als deze zich zou voordoen. In de gehele roman is er dus op meerdere niveaus sprake van perspectiefwisseling. Dit leidt ertoe dat de leerling meerdere perspectieven leert herkennen en daarmee ander denken vanuit verschillende contexten leert begrijpen.

### 3. Ethische kwesties in *De ontelbaren*

---

Een zeer bruikbaar fragment om in te zetten in een les is het moment na de escalatie: vluchtelingen zijn uit hun huizen getrokken en zonder overleg met de bewoners van de wijk neergeschoten. Een buurman en een 'burgerwacht' (143) komen aan de deur bij één van de bewoners van het dorpje en de volgende dialoog ontwikkelt zich:

'Wij zamelen geld in voor de opruimingsactie. Dat bedraagt tweehonderd per kop. Voor jullie maakt dat samen zeshonderd.' Meteen voelde hij zijn maag weer. (...) 'Wij zorgen voor rust, veiligheid, opnieuw vrije ruimte. Hebt u daar iets op tegen?' Hij sloeg zijn ogen naar de grond, kon hun blikken niet verdragen. 'Ik ben daar niet over geraadpleegd.' 'Is dat het? 'U bent niet de enige.' Aan een van hun broekspijpen kleefde nog een streep bloed. 'Er zijn doden gevallen.' 'Dat was geen makkelijke keuze. Die hebben we u dan ook bespaard. Daarom hebben we u niet geraadpleegd.' (...) 'Wij

discussiëren niet. Of u waardeert wat we hebben gedaan en u betaalt, of u vertrekt uit deze buurt zodat er plaats vrijkomt voor mensen die het wel waarderen. Zeshonderd, meteen!’ (143)

Het gesprek eindigt ermee dat de bewoner het geld haalt en de burgerwacht betaalt. Juist door dit soort fragmenten is *De ontelbaren* zo geschikt om met leerlingen in gesprek te gaan over ethische kwesties. Ook hier wordt de problematiek verbeeldt in een beschrijving van ruimte: de bewoner heeft een huis in bezit, maar zal daarvan worden verjaagd als hij niet instemt met de handelingen die de burgerwacht heeft uitgevoerd. Wanneer de bewoner niet instemt zal hij - letterlijk - ruimte verliezen. Het is duidelijk dat de bewoner in dit fragment slechts twee keuzes heeft: of hij betaalt niet en hij wordt gedwongen om zijn huis en buurt te verlaten óf hij betaalt mee en wordt daardoor indirect medeplichtig aan ‘de opruimingsactie’.

#### 4. Wij-zij tegenstelling in de roman

---

Hieronder zullen een aantal fragmenten volgen waarin de wij-zij tegenstelling wordt gerepresenteerd. Als leraar kun je deze fragmenten gebruiken om met leerlingen in gesprek te gaan over het verschil tussen een ‘burger’ en ‘een vreemdeling’. Hierbij kan de docent vragen stellen als: ‘wat maakt het dat je een inwoner bent van een land?, ‘als je een huis hebt om in te wonen, betekent dat dan ook dat je een burger bent van het desbetreffende land waar het huis staat?’ en ‘is er nog een onderscheid te maken tussen inwoner en nieuwkomer wanneer alle middelen schaars zijn?’.

‘Ze bouwen hier een huis,’ zei Schrijvers. ‘Die gaan hier niet meer weg’ (...) ‘Het is nu in ieder geval hun bos,’ zei Vanoost. ‘Ze zijn nu net zo goed burens als wij.’ ‘Het blijft niet duren,’ zei Brackx (100).

In het bovenstaande fragment hebben de nieuwkomers in het bos aan de rand van het dorp hun eigen huizen gebouwd, met behulp van gekapte bomen. Interessant aan deze passage is dat de inwoners van het dorp accepteren dat de vluchtelingen zich het bos hebben toegeëigend, ze verwijzen naar hen als ‘burens’ en accepteren dat het nu ‘hun bos’ is. Deze representatie van de acceptatie zou je met leerlingen kunnen bespreken om in gesprek te gaan over het idee van huisbezit. Als er ergens vrije ruimte is en mensen die een onderkomen zoeken bouwen daar een huis: is dat dan terecht? Ook is het interessant om de mate van tolerantie te bespreken, dit kan ook in samenspraak met het volgende citaat:

‘De koude komt, wij hebben drie huizen gebouwd, de bomen zijn op, jullie hebben nog een dak, ik kan niet iedereen overreden, ik ben niet de baas hier, ik bemiddel, ik weet ook niet de rest, het is niet jullie probleem, niet hun probleem, niet mijn probleem, het is ons probleem allemaal.’ ‘Het is wel zijn huis,’ schreeuwde Brackx. ‘Als het ons gezamenlijk probleem is, hadden zij op zijn minst met ons moeten overleggen, dit is oorlog, dit is binnenvallen en bezetten, dit wekt geen vertrouwen,’ zei Sigrid (132).

Waar het in de vorige scène draaide om het innemen van een onbewoond bos, wordt hier een situatie gerepresenteerd waarin er beslag wordt genomen op een bewoond huis. Eén van de inwoners van het dorpje, meneer Vanoost, is een periode opgenomen geweest in het ziekenhuis. Wanneer hij terugkomt zijn de vluchtelingen van zijn schuur verhuist naar kamers in zijn huis. Er is hier een duidelijk verschil te zien met het

citaat dat ik hierboven beschreef: dit huis is in bezit van iemand en de bewoners vinden dat er regels zijn overtreden door zonder overleg er in te trekken. Door middel van het beschrijven van de inname van het huis wordt in dit fragment dus de vluchtelingproblematiek verbeeld.

## **Bijlage 2 - Uitwerking additionele fragmenten Casus 2**

### **1. De onzekerheid van Alphonse**

---

Een fragment dat effectief inzetbaar is in een lesonderdeel over de aannames die Alphonse maakt, is terug te zien in een gesprek met een buurvrouw die hij verder niet echt kent. Ze vraagt naar zijn familie, maar is er van overtuigd dat zij in Congo wonen, terwijl Alphonse uit Senegal komt. Hoewel er inderdaad sprake is van een vorm van toe-eigening; de vrouw heeft geen moeite gedaan om echt te onthouden waar hij vandaan komt, interpreteert Alphonse ook de reactie van de vrouw op een specifieke manier: ‘Mijn moeder en mijn zus wonen in Senegal.’ Hoe kan hij voor een Congolees worden gehouden? Kommaneuker, ziet hij haar denken’ (305). Allereerst valt de woordkeuze op, Alphonse ‘ziet’ haar zogenaamd denken. Denken is echter een stilzwijgend proces, dus hij weet niet zeker of ze inderdaad ‘kommaneuker’ denkt. Ook hier is dit zijn interpretatie van haar vooroordeel over hem. Het effect van het representeren van deze twijfel is dus dat leerlingen zich goed kunnen inleven in hoe het moet zijn om een geïnternaliseerde vorm van discriminatie te ervaren. Hiermee bedoel ik dat wanneer er inderdaad sprake is van discriminatie, je het ook gaat toepassen op momenten dat het misschien helemaal niet waar is. De bovenstaande personages waren niet in dialoog met Alphonse en spraken niet hardop hun vooroordelen uit. Het hierboven beschrevene is dus een mechanisme dat in werking kan treden wanneer onbekende anderen met elkaar in contact treden.

De scène waarin zijn buurman er op wijst dat er tegenover het huis van Alphonse een poster van een extreem rechtse politicus is geplakt is ook inzetbaar om te spreken over de onzekerheid van Alphonse. Zijn buurman, Willem, verdenkt ‘de zonen van de krantenwinkel’ ervan deze poster te hebben opgehangen, omdat de familie van hun ouders fout is geweest in de oorlog. In reactie op deze gebeurtenis denkt Alphonse: ‘Zou het kunnen? Hij weet het niet. Willem ook niet. Zijn er nog mensen in dit dorp die hem weg willen hebben?’ (44)

### **2. Ontheemdheid in *Dertig dagen***

---

Het volgende fragment draagt bij aan het gevoel van ontheemdheid in de roman. Om deze reden is het effectief in te zetten in een les over de ontheemdheid in *Dertig dagen*. In het laatste hoofdstuk wordt Alphonse doodgeslagen in de resten van een verbrand vluchtelingenkamp. Er is hier duidelijk sprake van subjectief geweld, uitgevoerd door duidelijk te identificeren subjecten, namelijk vijf mannen. Ze komen op hem af en slaan hem in elkaar: ‘Een ritmisch slaan, een blote vuist blijft over, een dof nog, nog nog. (...) Ze slaan opnieuw op zijn gezicht in. Zijn tong. Hij voelt iets knakken in de nek die zo kort geleden nog werd gekust.’ (309). Wat zo problematisch is aan dit fragment, is dat er nergens duidelijk wordt wie zijn aanvallers zijn. De mannen worden beschreven als ‘figuren’ (309) en ‘elk van hen draagt een muts en handschoenen die de kleur van hun haren en huid bedekken’ (309). Alphonse spreekt hen aan in vier verschillende talen, maar ze reageren nergens op en verdwijnen zo snel als ze

gekomen zijn ook weer in het niets. Door de manier waarop deze scène gefocaliseerd wordt - door Alphonse, die niet kan zien wie zijn daders zijn en er ook niet achter komt - wijkt de scène en dus de roman zeer sterk af van de door Boletsi besproken immigratieromans. Deze eindigen vaak met een vorm van zichtbaar geweld, in *De Leraar* (2009) verkracht en vermoordt de hoofdpersoon 'De Kraai' één van zijn allochtone leerlingen 'Mustafa S.' en in *Tirza* (2006) wordt duidelijk dat de hoofdpersoon 'De Hofmeester' de Marokkaanse vriend van zijn dochter heeft vermoord. Dit zijn vormen van zichtbaar geweld met een duidelijk racistisch motief.

### 3. Racisme in *Dertig dagen*

---

Wat volgt zijn fragmenten die bruikbaar zijn in een les over discriminatie in *Dertig dagen*. In het onderstaande fragment wordt Alphonse geconfronteerd met racisme. Dit gebeurt op de terugweg van het vluchtelingenkamp, waar hij met Kat boodschappen heeft gebracht, 'een tengere veertiger met kort, roodblond haar, hen aanmaant te stoppen' (227). Hij spreekt hen aan en zegt:

'Laat die kerels met rust. Ze maken deze streek kapot. Ze horen hier niet. Ze horen geen eten te krijgen, of wat jullie hun ook gaan offeren omdat jullie je goede mensen willen voelen. Wat ze nodig hebben is verdelging.'  
(228)

Hoewel het niet Alphonse is die met dit geweld wordt geconfronteerd, hij is zelf geen vluchteling, maar juist 'een goed mens' die hen helpt, wordt hiermee wel gerepresenteerd dat er in Westhoek welzeker sprake is van een problematische relatie met de onbekende ander. De man stelt zelfs dat de vluchtelingen verdelgd moeten worden. In deze representatie is de moeilijkheid te herkennen van de scheidslijn tussen een burger en een onbekende ander. Alphonse is aan de ene kant duidelijk een buitenlander, vanwege zijn huidskleur spreken de Belgische bewoners hem aan in het Engels en vragen ze waar hij 'oorspronkelijk' vandaan komt. Aan de andere kant wordt hij duidelijk los gezien van de vluchtelingen in het vluchtelingenkamp. Hij heeft wél een vaste verblijfplaats en een inkomen waarmee hij levensmiddelen aan de vluchtelingen kan verschaffen. Het effect van deze tegenstelling is dat een lezer zich er bewust van wordt dat er een tussenpositie is: tussen burger en onbekende ander in. Ook de twijfel die daarbij komt kijken, zoals hierboven beschreven werd versterkt het beeld van onzekerheid. *Dertig dagen* is daarmee een roman die zeer bruikbaar is voor het bespreken van het thema immigratie. Juist door de zo duidelijk gerepresenteerde onzekerheid, zullen leerlingen in staat zijn om na te denken over hoe ze zich verhouden tot het 'radicale andere'.<sup>124</sup>

In het volgende fragment is er sprake van persoonsgebonden focalisatie (PF-nw). Je volgt hierbij niet de visie van Alphonse, maar die van de arts, Brigitte, waarbij Alphonse het object is dat wordt gefocaliseerd: 'Die Afrikaan komt haar bekend voor, maar ze zal hem wel met een andere verwarren. Je ziet er tegenwoordig ook zo veel' (181). Wat allereerst opvallend is, is dat de arts Alphonse niet herkent en hem in haar gedachten 'die Afrikaan' noemt. Ze hebben elkaar één keer eerder gezien en Alphonse herkent haar wel. In de gedachten van Brigitte wordt hij in dit fragment gecategoriseerd bij de groepen vluchtelingen die 'aanspoelen' in Europa, 'over de hekken klimmen' en 'juichen op Europees grondgebied'. Alphonse blijkt inwisselbaar te zijn voor al die andere Afrikanen die ze

---

<sup>124</sup> Begrip uit: Sergier 2012.

ziet. In dit fragment gaat Brigitte dus volledig voorbij aan het feit dat de onbekende ander een individu is. Ze geeft hem het label van ‘een ander’ en verbindt daar haar conclusies aan. In dit citaat wordt duidelijk het wereldbeeld van een intolerant Europa gerepresenteerd, voornamelijk ook door de zinssnede ‘klommen ze over de hekken’ waarmee de troep van ‘barbaren’ te herkennen is, waar ‘fort Europa’ wordt bestormd door onbeschaafde mensen, die de ‘beschaafde’ westerse wereld in gevaar kunnen brengen. Docenten kunnen met gebruik van dit soort fragmenten, waarin het niet Alphonse is die focaliseert, in gesprek met leerlingen over vooroordelen en stereotypering. Ze zouden leerlingen allereerst kunnen vragen naar de vorm van de vertelinstantie: ‘wie is er in deze fragmenten aan het woord?’ en daarnaast kunnen reflecteren op de verschillende manieren waarop Alphonse wordt aangesproken in de roman.

In het fragment dat volgt is Alphonse aanwezig bij één van zijn klanten, Madeleine. Madeleine heeft, volgens haar ouders door haar schuld, op jonge leeftijd haar broertje verloren. Hij spookt nu door het huis en Alphonse probeert haar te helpen. Wanneer hij echter bezig is om het overleden broertje zo goed als dat gaat weg te jagen, realiseert hij zich dat het te ver gaat: hij kan geen wonderen verrichten en hij probeert dit duidelijk te maken aan Madeleine:

‘Ik ben geen goeroe,’ zegt hij. ‘Geen tovenaar. Ik geloof niet eens in dat soort magie.’ Ze knikt: ‘Jawel.’ Nee. Luister naar mij, Madeleine: je mag geen wonderen van me verwachten. (...) We hoeven het geen magie te noemen,’ zegt ze.’ (171)

Hoewel hij hardop uitspreekt dat hij zich niet de eigenschap van ‘goeroe’ of ‘tovenaar’ toekent, wordt zijn mening hierover afgewezen door zijn klant. Zij heeft een inschatting over hem gemaakt en zelfs wanneer hij met haar in gesprek treedt, blijft ze erbij dat hij over een bepaalde kracht van magie bezit en haar dus kan helpen. Door deze denkwijze uit te voeren gaat Madeleine volledig voorbij aan Alphonse, ze probeert hem te bezitten door hem bepaalde eigenschappen toe te kennen. Ze houdt zich vast aan de ideeën die ze gecreëerd had over deze onbekende ander en kan daar ook niet van afstappen.

Als laatste is er een in het oog springend fragment waarbij Alphonse zijn vriend Amadou over hem hoort spreken, door een verluchttingsrooster in de badkamermuur. Amadou is zich er dus niet van bewust dat Alphonse hem kan horen. Hij bespreekt met zijn vriendin Mitsy Alphonse’ verhuizing naar de Westhoek. Hoewel Mitsy stelt dat Alphonse ‘er niet depressief uitziet’ (134), kan Amadou niet geloven dat dit echt waar kan zijn. Hij kan niet geloven dat Alphonse gelukkig is op het platteland en ondersteunt dit met het volgende argument: ‘Maar hij was iemand van de nacht begrijp je? Hij danst graag, bijvoorbeeld. Waar doet hij dat nu? In een bos?’ (134). Alphonse kan hier niet op reageren, omdat hij in de badkamer staat en zij in de logeerkamer zijn. Deze scheiding van ruimtes representeert de onmogelijkheid om echt in te gaan op andermans vooroordelen. Verderop in het hoofdstuk volg je de gedachtegang van Alphonse wanneer Mitsy zegt niet te oordelen over het feit dat Kat aan het uitslapen is. ‘Natuurlijk oordelen jullie niet, (...). Mensen zijn opgehouden met oordelen, ze roddelen alleen nog maar’ (136). Hierin is de complexiteit van de omgang met de ander te herkennen. Amadou is een goede vriend van Alphonse, maar alsnog heeft hij vooroordelen over Alphonse, die Alphonse zelf ook niet kan opheffen. Hiermee is dus te zien dat onbekende anderen in de roman niet alleen de mensen zijn die je niet kent. Ook over een goede vriend kun je vooroordelen hebben en deze pas achterhalen wanneer je daadwerkelijk met elkaar in gesprek treedt. Ook hierom is *Dertig dagen* een geschikte roman om met leerlingen te reflecteren op het in contact treden met anderen.



### Bijlage 3 - Samenvatting en uitwerking additionele fragmenten Casus 3

#### *Samenvatting*

Gideon is een einzelgänger met een spraakgebrek en een uitzonderlijk beroep. Hij maakt huizen schoon na brand, overstroming of zelfmoord.<sup>125</sup> In de roman introduceert hij zichzelf als een onhandig en mensenschuw persoon: ‘Aantrekkelijk was ik nooit, onhandig des te meer. Als men al spreekt over mij, noemt men mij bedeesd en alledaags. (...) Als ik op straat iets vraag, antwoorden mensen me meestal niet’ (9). Hij leeft rustig en tevreden in zijn eigen huis en mist geen gezelschap van anderen: ‘De mens is niet gemaakt om in groepen te leven. Het is als moeilijk genoeg met z’n tweeën.’ (16). In het vervolg van zijn introductie vertelt hij over de banen die hij heeft gehad, zijn huidige werk in wat hij de ‘zuiveringsindustrie’ noemt, zijn zelf opgeknapte ‘palazzo’ en de ontmoeting tussen hem en Youssef, een vluchteling uit Libanon die hij ontmoet tijdens zijn werk en bij hem intrekt. Gideon en Youssef kunnen het goed met elkaar vinden, ze zijn beiden geïnteresseerd in literatuur en Gideon is gelukkig in zijn samenzijn met Youssef. Deze interesse in literatuur bevestigt dat de roman eenzelfde beeld beschrijft als de romans in het artikel van Boletsi. De protagonisten van de werken hebben vaak affiniteit met literatuur: zo is de hoofdpersoon van *Oorlogshond* een docent literatuur en ook Bruno, de hoofdpersoon in *De Maagd Marino* geeft literatuur op de universiteit.<sup>126</sup> Ze geloven in de schoonheid en kracht van literatuur, net als Gideon. Het is de schoonheid van literatuur die Gideon en Youssef in eerste instantie bindt, maar dit verbond wordt zwakker wanneer de familie van Youssef overkomt uit Libanon. Het samenwonen wordt complexer, nu er drie extra inwoners het palazzo intrekken. Youssef heeft een vrouw, Karima en twee kinderen, Loubna en Rafiq. Toch lijkt het in het begin van hun samenzijn goed te gaan. De ‘nieuwkomers’ passen zich aan en komen Gideon, zoals hij zelf zegt ‘opvallend veel eer bewijzen’ (150). Gideon neemt de familie mee op uitstapjes door België en de twee vrouwen nemen de huishouding op zich. Hoewel de situatie niet ideaal is, schrijft Gideon erover: ‘De situatie waarin we met z’n vijven en één dier samenleefden was niet altijd ideaal, maar ook lang niet dramatisch, (...). Wij wisten ons te redden, in betrekkelijke luxe zelfs’ (178).

Deze situatie verandert echter snel wanneer er een zelfmoordaanslag plaatsvindt van drie jihadisten in een nabijgelegen treinstation, waar bijna veertig doden en honderden gewonden vallen. Een dystopische samenleving wordt geschetst, waarin aanslagen elkaar in serie opvolgen en de wraakacties steeds gruwelijker worden. Youssef en Gideon worden gestuurd om ruimingswerkzaamheden uit te voeren en niet lang na deze aanslag vertrekt Youssef. Hij vertrouwt Gideon toe dat het niet veilig is voor zijn gezin in België en dat hij ‘een tweede keer een veilige uittocht moet voorbereiden’ (187). Youssef blijft achter met Karima, Loubna en Rafiq. In de periode hierna verandert er veel. Buiten het palazzo nemen de gewelddadige aanslagen toe, binnenshuis heeft het vertrek van Youssef veel effect op zijn familie. Karima heeft een zenuwzinking en gaat aan de drank, Loubna wordt streng moslim en Rafiq trekt zich terug in zijn eigen wereld en Gideon vermoedt dat hij in stilte radicaliseert. Naarmate de tijd verstrijkt neemt Gideon’s interesse in Loubna toe en hij besluit dat hij haar moet beschermen tegen de rest van de wereld. Om haar in de gaten te houden installeert hij surveillance camera’s in het huis. Eerst alleen in de openbare ruimtes, maar uiteindelijk ook in Loubna’s kamer. Wanneer Loubna hierachter komt, beschuldigt ze haar broer, die al eerder onnatuurlijke interesse in haar heeft getoond.

---

<sup>125</sup> Overgenomen van de achterflap van *Zuivering* 2017, Prometheus Amsterdam.

<sup>126</sup> Zie Boletsi 2017, 304-306.

Loubna en haar moeder verdwijnen en Gideon treft Rafiq thuis in paniek aan. Om te voorkomen dat Rafiq een bedreiging voor de buitenwereld kan zijn en om hem te beletten ‘gekke dingen te doen’ (330) besluit Gideon om hem te verdoven met slaappillen en hem op te sluiten in de kelder van het palazzo. Om te achterhalen waar Loubna en Karima heen zijn gegaan besluit Gideon om aangifte te doen bij de politie. Tijdens het lange verhoor imiteert een politieagent de manier waarop Gideon praat, waarna Gideon hem op zijn neus slaat. Het gevolg hiervan is dat hij een week lang moet blijven: als hij terugkomt heeft Rafiq zich verhangen in de kelder. Gideon begraaft hem in de tuin. Loubna, Karima en Youssef ziet hij nooit meer terug. Gideon woont nog steeds in zijn ‘palazzo’ en de aanslagen nemen af. Hier eindigt de roman.

### *Uitwerking additionele fragmenten*

#### 1. Onbetrouwbaarheid Gideon

---

In dit onderdeel worden citaten beschreven die gebruikt kunnen worden om met leerlingen te spreken over de onbetrouwbaarheid van een verteller. Wat voor een lezer van *Zuivering* van belang is, is dat deze lezer weet dat Gideon niet altijd eerlijk en objectief is. Dat wordt duidelijk in het hoofdstuk ‘Scheten en Papavers’, Gideon schrijft: ‘Ik probeer gewoon het leven te vertellen zoals het zich aandient. En zelfs dat niet. Ik deel het mee zoals mijn geheugen het mij soufleert. Met alle indikkingen, zijsprongen en weglatingen van dien’ (48). Op verschillende momenten in de roman maakt hij daarnaast gebruik van het werkwoord ‘meende’ wanneer hij een beschrijving geeft van één van de andere gezinsleden, hij ‘meende’ dat iemand iets zei, of dacht, maar hiermee wordt benadrukt dat ook hij het niet zeker weet. Het is duidelijk dat we meelesen met de gekleurde visie van Gideon op de gebeurtenissen die plaatsvinden, die door de lezer als ‘juist’ kunnen worden geïnterpreteerd. Wanneer de lezer zich echter bewust is van deze constatering, blijkt dat de gedachten en daden van Gideon niet zo vredelievend zijn, maar dat het personage vooral een poging doet om ‘de lezer’ van zijn memoires dit te laten geloven. Zijn doel is om het geweld dat wordt uitgevoerd ten opzichte van het vluchtelinggezin goed te praten. Daarmee is Gideon een allegorie van de westerse samenleving: wanneer vluchtelingen geweld wordt aangedaan, wordt daar een excuus voor gegeven, de daden worden goed gepraat.

Ook beschrijft Gideon de invloed die de aanslagen op hem en zijn omgeving hebben. ‘Telkens weer brachten de gruwelen en verwoesting me uit balans. Ik werd er ’s nachts door bezocht in nachtmerries zoals ik nooit eerder had meegemaakt’ (211). Door zijn werk staat hij vaak oog in oog met de gevolgen van de aanslagen. Wanneer een collega een gouden ring ontvreemdt van één van de slachtoffers van een aanslag, wordt hij betrap en ‘door vijf collega’s op de terugweg in onze beveiligde bus afgetuigd’ (212). In de onderstaande reflectie wordt duidelijk dat niet alleen hij, maar ook de situatie in zijn huis negatief wordt beïnvloed door de gebeurtenissen die plaatsvinden:

‘Zoals ik al eerder schreef: menslievender werd ik er niet op. Lange tijd waren alleen de overgebleven momenten van gezelligheid in mijn palazzo in staat om een balsem te legen op mijn gebutste ziel. Maar onder druk van de verwickelingen buitenshuis begon ook daar de boel scheef te trekken en te verzuren’ (213).

#### 2. Verbeelding van ruimte in *Zuivering*

---

De volgende fragmenten die worden beschreven zijn bruikbaar om in te zetten in een les over het gebruik van ruimte in een roman en het effect daarvan. In Gideons beschrijvingen van zijn huis ‘mijn burcht, mijn bolwerk. Mijn palazzo’ (89), wordt duidelijk dat hij hier veel om geeft, hij heeft het eigenhandig opgeknapt en verbouwd naar zijn zin. Ook hierin is een allegorie te lezen voor de westerse samenleving. Als westers subject ervaart men een bepaalde mate van trots: we zijn hier veilig en welvarend. Wanneer een immigrant toetreedt tot deze samenleving moet deze dankbaar zijn. Dit is te herkennen in de reactie van Gideon wanneer het gezin in zijn huis komt wonen. Hij ziet dit als een zeer menslievende daad:

‘Voor mij niet gelaten. Mijn inspanningen waren zonneklaar. Ik had mijn huis opengesteld. Veel meer kan een mens niet doen. Temeer omdat ik hun slechts een minimale verblijfsbijdrage aanrekende’ (150).

In zijn perspectief is het in huis nemen van het gezin de bijdrage die ‘een burger’ kan leveren aan de samenleving.

In *Zuivering* wordt ook de ontevredenheid van immigranten beschreven. Dit gebeurt echter wel vanuit het oogpunt van Gideon. Het vluchtelinggezin is volgens Gideon niet altijd even dankbaar en hij voelt zich soms ‘een buitenstaander in zijn eigen huis’ (122). Wanneer het vluchtelinggezin eenmaal in rust in zijn huis kan leven, lijkt het er op alsof ze terugverlangen naar de tijd waarin ze nog onderweg waren, omdat ze toen nog ‘vurig konden dromen van de veilige haven waar ze metterdaad waren gestrand’ (123). Gideon vindt het lastig om hier mee om te gaan, hij stelt:

‘Wat niet wegneemt dat ik - ook maar een mens - mijn gasten hun nostalgie steeds meer kwalijk ging nemen. Hoe omfloerst het misprijzen ook werd geformuleerd, mij klonk het in de oren als een afrekening. Onder andere met de gastheer. Zo’n verdict verdiende ik niet. Ik had hun van het begin af aan elk een eigen kamer ter beschikking gesteld, plus een eigen badkamer voor het hele gezin, zelfs een apart douchehokje voor de jongelui’ (123-124).

In dit citaat en in de verbeelding van de ‘inname’ van zijn huis, wordt de problematiek van de opname van onbekende anderen in de samenleving gerepresenteerd. Wanneer deze hun plek proberen te vinden in een samenleving zullen ze ruimte innemen en hun eigen gevoelens en gedachten meenemen en implementeren in de samenleving. In Gideon is een burger te herkennen die dit als problematisch ervaart. Hij is diegene die zijn huis heeft opengesteld, maar in plaats van dat hij alleen dankbaarheid krijgt, wordt hij ermee geconfronteerd dat de onbekende anderen hun eigen weg volgen.

### 3. Gewelddadigheid van Gideon

---

Door met leerlingen te spreken over de gewelddadigheid van Gideon, kun je met hun in gesprek over vormen van geweld. In *Zuivering* wordt er namelijk een representatie van subjectief geweld tegenover een onbekende ander gegeven wanneer Gideon aan het einde van de roman Rafiq slaappillen toedient. Wanneer je de zienswijze van Gideon weglaat, waarin hij deze actie goedpraat, blijft over dat door zijn schuld Rafiq overlijdt. Wanneer hij hem geen slaappillen had toegediend en hem niet had opgesloten in de kelder, had Rafiq geen zelfmoord gepleegd.

Naast het verdoven van Rafiq is Gideon ook de uitvoerder van subjectief geweld wanneer hij de surveillance camera's ophanget in Loubna's slaapkamer. Dit is een schending van privacy, waarvoor je als burger veroordeeld kan worden. Het is daarnaast een vorm van toe-eigening, hij praat zijn daden goed door het bespioneren te beschrijven als een vorm van bescherming: 'Ik installeerde mijn hypermoderne toestelletje zó dat ik, om Loubna **te beschermen**, een perfect overzichtsbeeld kreeg van haar kamer' (310). In de beschrijving van het plaatsen van de surveillance camera's stelt hij zich voor dat Loubna het goed zou keuren als ze hierachter komt. Hierin wordt ook een vorm van empathie gerepresenteerd: hij vult in voor Loubna dat zij graag zou kunnen terugvallen op zijn bescherming. Dit sluit aan bij de beschrijving die Boletsi geeft van de hoofdpersoon 'de Kraai' in de roman *De leraar* (2009): '(...) de behandeling van de Kraai van zijn student is verpakt in een vocabulaire van liefde, zorg, zelfopoffering en vergeving. Als hij zijn student slaat, is het voor zijn eigen bestwil (...)'<sup>127</sup>.

Naast de uitvoerder van subjectief geweld, maakt Gideon zich ook schuldig aan symbolisch geweld. Ook hiermee sluit *Zuivering* aan bij de door Boletsi beschreven romans met een overeenkomstig wereldbeeld. Over *De leraar* stelt ze namelijk: 'having no other authority to rely on, the reader is forced to follow the Teachers' perspective: a perspective that confronts us with the symbolic violence (the racism, the patronizing stance, the violent fantasies) implicit in popular 'reasonable' views towards migrants in Belgian society'<sup>128</sup>. Dit is allereerst te herkennen in de beschrijving van collega's van Gideon over Youssef:

'Dat geen enkele vent die naam waardig zijn echte vrouw en kinderen zo lang had kunnen verzwijgen. Dat mijn makker me het vege lijf alleen had gered om me de rest van mijn leven te kunnen afpersen. Dat hij wellicht betrokken was geraakt bij mensenhandel en mij nu ook medeplichtig wilde maken. Dat hij lid was van een drugs- of terreurkartel. Of dat hij bij mij in zijn dooie eentje zat te radicaliseren op mijn kosten' (117).

Wanneer blijkt dat Youssef verzwegen heeft dat hij een familie in Libanon heeft wordt er 'achter de hand' (117) geroddeld over de denkwijzen van Youssef. Dit citaat is hiermee een representatie van het toe-eigenen van de onbekende ander door stereotype eigenschappen toe te kennen. Dit is volgens Žižek een vorm van symbolisch geweld, uitgevoerd door een westers subject. Daarnaast is er sprake van toe-eigening van de identiteit van de vluchtelingen door Gideon, wanneer hij hen voor de eerste keer voorstelt aan de lezer:

'En u maakt het als lezer per slot van rekening weinig uit of mijn vriend werkelijk Youssef heette, dan wel Mohammed of Adil. In elk van die drie gevallen maakt u zich een soortgelijke voorstelling van hem' (128).

Wat uit dit citaat blijkt, is dat de vluchtelingen in de roman *Zuivering* niet eens het recht hebben op een eigen naam. Ze worden door Gideon niet gezien als een individu met een eigen naam en identiteit. Voor Gideon zijn de namen Youssef, Mohammed en Adil inwisselbaar. Ze representeren allen onbekende anderen die onderdeel zijn van een grotere groep. Het is duidelijk dat deze representatie ingaat tegen de gedachtegang van Levinas dat 'elke verhouding tot een ander uniek, zonder vergelijk, zonder precedent is'<sup>129</sup>. Nergens krijgen de vluchtelingen de

---

<sup>127</sup> Boletsi 2017, 314.

<sup>128</sup> Boletsi 2017, 311.

<sup>129</sup> Engelen 1985, 63.

ruimte om inbreng te geven, hun eigen naam te geven of te spreken over de gebeurtenissen die hun leven beïnvloeden.

#### **Bijlage 4 - Het historisch burgerschapsbegrip**

De beschrijving van het burgerschapsbegrip zal uiteenvallen in drie delen. Allereerst zal ik een beknopte beschrijving geven van de historische ontwikkeling van het begrip van 1300-1600, daarna de periode tussen 1600-1970. Ten slotte zal de periode vanaf 1970 beschreven worden. Ik heb gekozen voor dit jaartal omdat er rond deze tijd een hernieuwde interesse ontstond voor het burgerbegrip in Nederland. Zo wordt geschreven door Van Gunsteren: ‘In de politiek ging men zich zorgen maken over wat mensen nog bindt in een samenleving waar individuen hun eigen belang voorop stellen’<sup>130</sup>. Naar zijn idee zorgden een aantal factoren ervoor dat de zorg hierover weer toenam, namelijk het wegvallen van de disciplinerende door de Koude Oorlog, erosie van een voor ieder vanzelfsprekende cultuur, nieuwkomers in het land die eigen stukken taal en cultuur meenemen en daaraan vasthouden en de opkomst van identiteitspolitiek.<sup>131</sup> Naast deze tweedeling zal ik bij de beschrijving van het burgerbegrip zoveel mogelijk duiden in welke dimensie een specifieke ontwikkeling te plaatsen is. De dimensies die gebruikt worden zijn: civiel-juridisch, cultureel, politiek, sociaal, formeel en moreel. Wanneer de desbetreffende dimensie geïntroduceerd wordt, zal ik hierover een korte uitleg geven.

##### *Burgerschapsbegrip in de periode 1300 - 1600*

Anno 2018 is burgerschap een complex begrip dat kan verwijzen naar welhaast alle aspecten van de relatie tussen burgers en staat en tussen burgers onderling, zo schrijft Alfons Fermin in zijn artikel ‘Burgerschap en multiculturaliteit in het Nederlandse integratiebeleid’<sup>132</sup>. Echter, rond 1300, had het begrip ‘burger’ nog niet deze specifieke invulling. De ‘burger’, is dan een bewoner van een ‘burg(us), burcht of stad.’<sup>133</sup> Rond 1300 ontstonden er in Nederland de eerste ‘steden’. Deze steden waren niet altijd ommuurd, maar er ontstond allereerst een samenwerking tussen een groep mensen die zich beschouwden als een geheel die meer privileges hadden dan andere mensen in de omgeving. Inwoners van zo’n ‘stad’ kenden een aparte vrede en legden een eed af dat zij die vrede zouden handhaven en de vete binnen hun kring zullen vermijden.<sup>134</sup> In de loop van de tijd ontstond er een scherper verschil tussen de mensen van de stad en de plattelanders. De mensen in de stad kregen meer privileges en uiteindelijk nam de fortificatie van steden ook toe: wie zichzelf niet kon verdedigen, was namelijk niet autonoom.<sup>135</sup> Op het moment dat de steden ontstonden, ontstonden er ook ideeën over in- en uitsluiting: wie kan en mag onderdeel zijn van een gemeente die zich presenteert als een stad met autonomie? Aan de ene kant werden, volgens Marc Boone, in zijn artikel over het burgerbegrip in de laatmiddeleeuwse Zuidelijke Nederlanden, vreemdelingen, vooral vreemde handelaars, argwanend bekeken en behandeld.<sup>136</sup> Aan de andere kant waren de laatmiddeleeuwse steden juist afhankelijk van nieuwe immigranten, omdat er in de steden anders meer mensen

---

<sup>130</sup> Van Gunsteren 2009, 44.

<sup>131</sup> Ibid.

<sup>132</sup> Fermin 2009, 13.

<sup>133</sup> Leupen 2002, 26.

<sup>134</sup> Idem, 27.

<sup>135</sup> Leupen 2002, 23.

<sup>136</sup> Boone 2002, 44.

vertrokken, dan dat er bij kwamen. Om deze reden werd het burgerrecht op economisch vlak aangewend als dynamisch element om mensen aan een stad te verbinden.<sup>137</sup> In deze periode waren de criteria om ‘burger’ te worden dus hoofdzakelijk economisch van aard: was de opname van een nieuwkomer een nuttige zaak voor de stedelijke gemeenschap of niet (...)?’<sup>138</sup>

Naarmate de tijd verstrijkt wordt het burgerbegrip echter complexer. Er begint namelijk, rondom de wisseling van de vijftiende naar de zestiende eeuw, een onderscheid te bestaan tussen de rechten en plichten van de burger in de werkelijkheid, en het ideaal dat beschreven wordt. De burger is niet slechts meer een inwoner van een stad, maar gaat onderdeel uitmaken van politieke kwesties en veranderingen in de samenleving. Wanneer nodig zal dit onderscheid telkens expliciet gemaakt worden. Het gaat hierbij om het verschil tussen de *formele* betekenis van het begrip burger en de *morele* betekenis. Een belangrijk moment in de burgergeschiedenis van de toen nog niet gevormde ‘Nederlanden’ was het moment waarop Karel V in 1555 afstand deed van de troon. De steden genoten in die periode vrij veel vrijheid en er ontstond een nieuwe kijk op het burgerschapsbegrip bij het opkomen van het humanisme in Nederland. Vanuit het vrijheidsdenken van de burger in de stad, ontstond namelijk de idee dat ‘burger in wet en theorie afhankelijk waren van de vorst, terwijl zij in de dagelijkse praktijk vrij van bemoeienis waren en vrij om naar eigen goeddunken te handelen’,<sup>139</sup> zo schrijft Karin Tilmans in haar artikel ‘Republikeins burgerschap en civic humanism in de Bourgondisch-Habsburgse Nederlanden’. Hiermee ontstond dus de idee dat een ‘burger’ rechten had ten opzichte van zijn vorst. Dit herdefiniëren van het begrip van burgerschap werd, volgens Tilmans, echter pas mogelijk dankzij de betekenisvolle overgang van het republikanisme als stadstheorie naar het republikanisme als staatstheorie binnen de nieuwe Republiek der Nederlanden.<sup>140</sup> Bij het ontstaan van de Bataafse ‘natio’ werd het namelijk mogelijk om burgerschap op ‘nationaal’ niveau te definiëren. Vanaf dat moment kon de Republiek ook aangeduid worden als een federatie van vrije burgers.<sup>141</sup> Een burger was niet langer slechts een inwoner van een stad, maar maakte deel uit van een groter geheel. Je zou kunnen zeggen, dat tijdens de vorming van de Republiek ook de *formele* definitie van de Nederlandse burger ontstaan is: een inwoner van een ‘natio’ met bepaalde rechten en plichten.

#### *Het burgerschapsbegrip vanaf 1700: verschil formele en morele definitie*

De hierboven beschreven ontwikkeling van het burgerbegrip van ‘stadsbewoner’ naar ‘inwoner van de Republiek’ voltrok zich in een periode die duurde tot 1806, met het einde van de Bataafse Republiek. In deze periode neemt ook het verschil tussen de *formele* en *morele* definitie van het burgerschapsbegrip toe. Formeel gezien, was het vaak nog een civiel-juridische kwestie, wie wel of niet een burger was. Maar in de loop van de achttiende eeuw, zo schrijven Joost Kloek en Wijnand Mijnhardt, in hun artikel ‘De verlichte burger’, als de inrichting en mogelijke verbetering van de samenleving onderwerp worden van een permanent nationaal debat, ‘maakt de burger in moreel-culturele zin een opmars uit de marge naar het middelpunt van de belangstelling’<sup>142</sup>. Om de toenemende onoverzichtelijkheid van het onderscheid tussen het *formele* en *morele* burgerschapsbegrip te illustreren is het

---

<sup>137</sup> Boone 2002, 49.

<sup>138</sup> Idem, 52.

<sup>139</sup> Tilmans 2002, 97.

<sup>140</sup> Ibid.

<sup>141</sup> Tilmans 2002, 97.

<sup>142</sup> Kloek en Mijnhardt 2002, 155.

productief om naar twee artikelen te kijken die eenzelfde periode in de Nederlandse geschiedenis beschrijven. In zowel het artikel van Kloek en Mijnhardt, als het artikel van Van Houdt en Schinkel ‘Aspecten van burgerschap’ (2009) wordt de periode 1750-1800 beschreven. In eerste instantie, wanneer je kijkt naar het schema van Van Houdt en Schinkel, lijken deze twee artikelen elkaar tegen te spreken. Van Houdt en Schinkel stellen dat er in de periode 1785-1848 sprake was van civiel-juridisch burgerschap, terwijl volgens Kloek en Mijnhardt er juist een verschuiving van focus lijkt te zijn, richting moreel burgerschap. Wat hierbij echter zeer belangrijk is, is een toenemend verschil tussen ideaal en werkelijkheid. Zo schrijven Kloek en Mijnhardt: ‘De politieke vertaling van een moreel-burgerlijk universum bleek uitermate complex. Juist in de Republiek was de kloof tussen de idee van de morele burgergemeenschap en de idee van abstracte politieke rechten bijzonder groot, omdat er zo’n moeilijk definieerbare participatiepraktijk tussen zat. Het Nederlandse politieke burgerbegrip lag besloten in een juridische, stedelijke context’<sup>143</sup>. Samenvattend kan dus gezegd worden dat in de periode 1750-1800 het burgerschapsbegrip in werkelijkheid nog steeds gekoppeld was aan juridische voordelen, maar dat er langzaamaan een morele conceptie ontstond over wat een goede burger is. Hieronder zal ik kort beschrijven wat rond 1770 de invulling was van de *morele* betekenis van het burgerschapsbegrip. Volgens Kloek en Mijnhardt was vanaf ongeveer 1770 het moreel-cultureel burgerschap in beginsel bereikbaar voor iedereen, en dat betekende al een ongekennde verruiming van het begrip.<sup>144</sup> Een burger was niet langer per definitie een bewoner van een stad, maar iedereen kon aanspraak maken op deze titel, als men zich maar op de juiste manier gedroeg. Belangrijk om in het achterhoofd te houden is dat vanaf dit moment drie dimensies van het burgerschap meespelen: de politieke, moreel-sociale én staatsrechtelijke dimensie. Geen van allen vallen meer weg, en ze hebben allen invloed op het burgerbegrip. Het enige dat verandert is de nadruk die er gelegd wordt op één van de specifieke dimensies. Ik heb hier een poging gedaan om een zo concreet mogelijke samenvatting te geven, maar hierdoor vallen bepaalde onderdelen van het burgerschapsbegrip in de negentiende eeuw weg. Juist in de negentiende eeuw is het begrip erg complex en daardoor is een heldere begripsomschrijving erg ingewikkeld.

De ontwikkeling van het burgerbegrip viel samen met de nieuwe omschrijving van het begrip deugd: ‘Een waardig burgerlijk optreden diende niet het resultaat te zijn van het zich schikken naar uiterlijke vormen en loze regels, maar diende door vanzelfsprekend moreel gedrag gestuurd te worden’<sup>145</sup>. Niet alleen de mensen die een actieve politieke functie vervulden konden bijdragen aan de instandhouding van een correcte burgerlijke samenleving, de verantwoordelijkheid voor het welvaren van de Republiek kwam binnen bereik van alle ‘beschaafde’ burgers.<sup>146</sup> In samenloop met de ontwikkeling van deze benadering werd ook de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen opgericht in 1780. Met het ontstaan van het Nut veranderde ook het burgerschapsideaal weer gedeeltelijk. Een nieuwe doelstelling van de samenleving werd ‘algemeen geluk’. De maatschappij mag om dat doel te bereiken de medewerking van allen eisen. Alle burgers dienen hun plichten te kennen, maar moeten ook in staat worden gesteld deze te vervullen<sup>147</sup>, zo schrijven Kloek en Mijnhardt. Een praktisch voorbeeld van deze ontwikkeling was de idee dat onderwijs nodig was voor het bereiken van dit ideaal. De staat zou dit kosteloos aan iedere inwoner dienen te verschaffen.

---

<sup>143</sup> Kloek en Mijnhardt 2002, 167.

<sup>144</sup> Idem, 156.

<sup>145</sup> Idem, 158.

<sup>146</sup> Ibid.

<sup>147</sup> Kloek en Mijnhardt 2002, 164.

Wanneer je ‘een keuze’ zou moeten maken over de belangrijkste dimensie in de ontwikkeling van het burgerschapsbegrip in deze periode zou je kunnen zeggen dat het moreel-sociaal burgerschap de overhand had. Zo schrijft ook De Haan in het artikel ‘Burgerschap, sociale stratificatie en politieke uitsluiting’ over de periode tot 1848 dat hoewel het algemeen staatsburgerschap scherp werd afgezet tegen het lokaal gefundeerde burgerschap uit de Nederlandse republiek, al snel de politieke connotaties verdwenen om plaats te maken voor een sterk distinctieve, morele conceptie van de trouwe en eerbare onderdaan<sup>148</sup>.

Wat echter ook van belang bleef was het politieke burgerschap. Zo schrijft De Haan: ‘De tweede periode werd gekenmerkt door een hernieuwde nadruk op de politieke connotatie van burgerschap, maar de volledige attributen van het staatsburgerschap waren voorbehouden aan de liberale burgerij die zich de kern van de natie waant’.<sup>149</sup> Staatsrechtelijk gezien waren alle burgers in de staat dus aan elkaar gelijk, maar het begrip ‘burgerschap’ had in de burgerlijke maatschappij juist weer een distinctieve functie.<sup>150</sup> Arme mensen waren geen onderdeel van de ‘burgerij’. Tegelijkertijd behoorde ‘de adel’ ook niet tot de burgerij. De ‘burgerij’ was de liberale middenstand die onder het censuskiesrecht vielen. De derde periode begint rond 1870, als er concurrerende concepties van de politieke deelnemer opdoemen, in de vorm van arbeiders, (...) en de beperking van het politiek burgerschap tot de groep van censuskiezers niet langer gerechtvaardigd wordt. Het burgerschapsbegrip wordt beïnvloed door de concurrerende concepten van ‘de arbeiders’ en ‘het volk’. Langzamerhand vertegenwoordigde de definitie ‘de burgerij’ een steeds kleinere groep. Zoals Aerts hierover schrijft: ‘Enerzijds golden burgers als een belangrijke nijvere en verdienstelijke groep, anderzijds lag in de achttiende eeuw in het gebruik van ‘burgerman’ en ‘burgerlijk’ soms een zekere depreciatie, een associatie met geringheid’<sup>151</sup>. In de laatste periode wisselde de populariteit van het begrip. Tot 1880 was er een tamelijk hoger waardering, daarna een sterke devaluatie, vervolgens, en vooral in de jaren 1930-1940, een partieel herstel, maar ten slotte een brede depreciatie sinds de jaren 60.<sup>152</sup>

#### *Ontwikkeling van het burgerschapsbegrip vanaf 1970*

Zoals hierboven beschreven kreeg het begrip ‘burger’ in de jaren 60 een zeer negatieve connotatie. Remieg Aerts (2002) stelt dat het concept onder druk kwam te staan en een begrip werd van ‘beperking en gevestigde orde’.<sup>153</sup> Wat echter opvallend is, is dat wanneer je terugkijkt naar de afgelopen 15 jaar het begrip weer frequent wordt ingezet, door onder andere de overheid. Dit heeft alles te maken met het immigratiebeleid en integratiebeleid in Nederland. In dit onderdeel zal beschreven worden hoe het burgerschapsbegrip vanaf ongeveer de jaren 70 onlosmakelijk verbonden is met integratie in Nederland. Hierbij wordt gebruikgemaakt van een sociologische-politologische invalshoek. In het artikel ‘Burgerschap en multiculturaliteit in het Nederlandse integratiebeleid’ van Alfons Fermin wordt geschreven dat de Nederlandse regering er tot het eind van de jaren zeventig van uit ging dat de aanwezigheid van ‘gastarbeiders’ en andere migrantengroepen tijdelijk was.<sup>154</sup> Hierdoor werden er regelingen bedacht die zich focusten op het behoud van een eigen identiteit, met het oog op terugkeer. Echter, zo

---

<sup>148</sup> De Haan 2002, 235.

<sup>149</sup> Ibid.

<sup>150</sup> De Haan 2002, 238.

<sup>151</sup> Aerts 2002, 315.

<sup>152</sup> Ibid.

<sup>153</sup> Aerts 2002, 324.

<sup>154</sup> Fermin 2009, 15.



schrijft Fermin, pas in 1980 erkende de regering officieel de blijvende aanwezigheid van migranten en de noodzaak van het voeren van een samenhangend integratiebeleid.<sup>155</sup> In de eerste periode van het beleid tot ongeveer 1994, was het begrip van burgerschap haast afwezig, zo schrijft Fermin. Wat van belang was, was ‘wederzijdse aanpassing en emancipatie van etnische minderheden met behoud van de eigen identiteit’<sup>156</sup>.

Deze visie sluit aan bij de klassiek liberale democratische visie met betrekking tot burgerschap. Hierbij hebben burgers het recht om binnen de grens van de wet, anders te zijn. Hierover schrijft Herman van Gunsteren in zijn artikel ‘Burgerschap in Nederland 1992-2008: voortschrijdend inzicht?’: ‘Gedrag en opvattingen van de eigenzinnige burger mogen bij anderen als zinloos, gestoord, achterlijk overkomen, maar zolang medeburgers er geen schade door lijden is dat geen geldige reden voor een verbod’<sup>157</sup>, zo stelt hij. In die periode, hoewel men het eens was over het ideaal van vrij burgerschap, werd over de inhoud van burgerschap, over rechten en plichten, weinig nagedacht of geschreven.<sup>158</sup> Dit veranderde toen, volgens Fermin, de passieve opvatting van burgerschap onder vuur kwam te liggen. Paul Scheffer schreef bijvoorbeeld in 2000 een artikel in het NRC Handelsblad met de titel ‘Het multiculturele drama’. Hierin schreef hij dat de passieve houding van de overheid niet gepast was: ‘Zo energiek als Nederland ‘de sociale kwestie’ van weleer te lijf ging, zo gelaten wordt nu gereageerd op het achterblijven van hele generaties allochtonen en op de vorming van een etnische onderklasse. Waarom denken we het ons te kunnen veroorloven generaties immigranten te zien mislukken en een verondersteld reservoir aan talent onbenut te laten?’<sup>159</sup>

Vanaf het jaar 2000, schrijft Gabriel van Brink, in de inleiding op het themanummer over migranten en burgerschap, kwam het denken over integratie sterker in het teken van religieuze of culturele identiteit te staan. Gaandeweg ontstond er steeds meer druk: migranten moesten de Nederlandse taal leren en zich beter voegen naar de Nederlandse omgangsvormen.<sup>160</sup> Het is duidelijk dat er een nadruk komt te liggen op ‘cultureel burgerschap’. Hierbij gaat het om het recht op deelname aan cultureel erfgoed en de plicht bij te dragen aan de handhaving en ontwikkeling van het cultureel erfgoed via taal, gebruiken, onderwijs, media en religie.<sup>161</sup> Onder aanvoering van Frits Bolkestein ontstond het idee dat een samenleving zonder ‘bezielend verband’ uiteindelijk valt en onbestuurbaar wordt. Het vrijelijk toelaten van nieuwe culturen en identiteiten ondergraaft datgene wat de Nederlanders nog bindt<sup>162</sup>, zo schrijft Van Gunsteren. Ook dramatische gebeurtenissen zoals de aanslagen op 11 september 2001, de opkomst en moord op Pim Fortuyn in 2002, en de moord op Theo van Gogh in november 2004 hadden invloed op het integratiebeleid in Nederland.<sup>163</sup> Er ontstond een integratiebeleid ‘nieuwe stijl’ waarbij een assimilatiebeleid werd gepresenteerd. Fermin (2009) schrijft hierover: ‘Het leidend beginsel werd omgedoopt in gedeeld burgerschap: het beleid diende gericht te zijn op wat allochtonen en autochtonen “met elkaar gemeen hebben” in plaats van “het cultiveren van verschillen”: ‘gedeelde burgerschap houdt in dat er Nederlands wordt gesproken, dat men zich houdt aan basale Nederlandse normen’<sup>164</sup>.

Het lijkt erop, dat de formulering van het burgerschapsbegrip in de eerste tien jaar van de eenentwintigste

---

<sup>155</sup> Fermin 2009, 15.

<sup>156</sup> Ibid.

<sup>157</sup> Van Gunsteren 2009, 41.

<sup>158</sup> Idem, 42.

<sup>159</sup> ‘Het multiculturele drama’, Paul Scheffer. 29 januari 2000. <http://retro.nrc.nl/W2/Lab/Multicultureel/scheffer.html>

<sup>160</sup> Van den Brink 2009, 5.

<sup>161</sup> Van Houdt en Schinkel 2002, 53.

<sup>162</sup> Van Gunsteren 2009, 44.

<sup>163</sup> Fermin 2009, 16.

<sup>164</sup> Idem, 17.

eeuw steeds meer werd ingezet om te spreken over ‘de veranderende opvattingen over integratie en de veranderende visie op de verhouding tussen overheid en burger’<sup>165</sup>. Het concept ‘burger’ of ‘burgerlijk’ wordt nu haast altijd geassocieerd met bepaalde karakteristieke elementen, kwaliteiten, een stijl of mentaliteit.<sup>166</sup> Slechts zelden wordt in het beleidsdiscours nog gesproken over de ‘formele burger’, de daadwerkelijk rechten en plichten die een Nederlandse burger heeft. Steeds vaker gaat het in Nederland om de ‘morele burger’: hoe moet je je gedragen als je in Nederland woont? Hoewel het erop lijkt, alsof het strenge assimilatiebeleid weer enigszins opengebroken is, blijft het kabinet vasthouden aan het ‘nieuwe Nederlandse burgerbegrip’, zo schrijft Van Gunsteren. ‘De wijze en de gronden waarop mensen zich met Nederland identificeren zijn vrij, maar identificatie blijft plicht. Geen vrijblijvendheid en geen negativisme. Burgers mogen niet onverschillig hun eigen leven leiden, maar dienen zich door meedoen betrokken te tonen bij de Nederlandse samenleving’<sup>167</sup>. Zoals ik in de inleiding al stelde gaat deze scriptie in tegen een vast Nederlands burgerbegrip. Als er iets is wat we kunnen leren van de geschiedenis is dat geen enkel begrip vaststaat. Het krijgt altijd zijn betekenis in de context. Juist om deze reden is het belangrijk geweest om dit begrip voor mijn scriptie ook vanuit een historische invalshoek te bezien.

---

<sup>165</sup> Fermin 2009, 18.

<sup>166</sup> Aerts 2002, 314.

<sup>167</sup> Van Gunsteren 2009, 48.