

**LEVENDE Talen**

**LITERATUURGESCHIEDENIS  
OP DE HAVO**



# Inhoud

## PRAKTIJK

- 4 **Martijn Koek** Less is more. Literatuurgeschiedenis als ordening
- 7 **Wim Maas** Geen slappe thee, maar espresso!  
Randvoorwaarden voor literatuurgeschiedenis op de havo
- 10 **Ineke Hurkmans** Literatuurgeschiedenis in vogelvlucht. Duizend jaar vermaak
- 14 **Twan Robben** Een Nijmeegse passiemoord en een Hollands burgerweesmeisje.  
Lokaal cultureel erfgoed in de literatuurgeschiedenisles
- 18 **Geppie Bootsma** Literatuurgeschiedenis op de havo? In circuit!
- 22 **Hubert Slings** Literatuurgeschiedenis op maat!  
Over <[www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl)>
- 26 **Margot de Wit** Op zoek naar de graal in Zeeland.  
Waarom *Een leugenverhaal* het goed zal doen op de havo
- 29 **Toine van Gaal** Van den vos Reynaerde.  
Een middeleeuwse tekst in de havo-bovenbouw

## THEORIE

- 33 **Theo Witte** Doen! Maar wel goed
- 35 **Dick Schram** Hoera, literatuurgeschiedenis op de havo?
- 38 **Piet-Hein van de Ven** Leren van de geschiedenis?
- 40 **Martijn Nicolaas** Literatuurgeschiedenis op de havo? Dan: literatuur in de onderbouw
- 41 **J.A. Dautzenberg** Over wat we eigenlijk al wisten
- 42 **Joop Dirksen** Blikverruimend, grensverleggend

## LITERATUURGESCHIEDENIS OP HET VMBO?

- 44 **Pauline Zwart** Kopland en Kloos op het vmbo
- 45 **Theo Herrman** Van de goede dood en een olifantshuid

## RECENSIE

- 45 Visies op het literatuuronderwijs in de bovenbouw.  
Bespreking van VON-Cahier 1 *Forum of arena, opvattingen over literatuuronderwijs: een stand van zaken in 2007* door **Patrick Rooijackers**

- 48 Auteurs

## COLOFON

Literatuurgeschiedenis op de havo is een uitgave van de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen  
Postbus 335  
1400 AH Bussum  
telefoon (035) 67 83 254  
e-mail [patrick.rooijackers@levendetalen.nl](mailto:patrick.rooijackers@levendetalen.nl)

**EINDREDACTIE**  
Patrick Rooijackers  
& Johan Graus

**REDACTIE**  
Patrick Rooijackers  
Twan Robben  
Margot de Wit

**FOTOGRAFIE**  
Anda van Riet

**ONTWERP EN OPMAAK**  
Pharos / M. van Hootegem

**DRUK**  
Pitman, Goes

© 2008 Vereniging van  
Leraren in Levende Talen

ISBN 9789081028820

# Voorwoord

Misschien kun je wel zeggen dat literatuurgeschiedenis voor havisten net zoiets is als het doorkijken van een oud fotoboek, gevuld met verbleekte foto's van mensen. Als al die mensen familie waren en je je opa's of oma's plots tien jaar oud erin aantreft, dan zou je er waarschijnlijk wel lol aan beleven. Maar schrijvers uit de negentiende eeuw zijn nu eenmaal meestal geen familie. Hoe kun je zo'n fotoboek dan toch dichterbij brengen? Die moeilijkheid ervaren veel docenten Nederlands wanneer ze havisten op overtuigende wijze kennis willen laten maken met literatuurgeschiedenis.

Literatuurgeschiedenis heeft met ingang van de Vernieuwde Tweede Fase weer verplicht een plaats gekregen in de eindtermen van het schoolvak Nederlands voor de havo bovenbouw. Het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen, uitgever van deze bundel, had in 2005 hierin een belangrijke hand. Een havist moest (in de optiek van het sectiebestuur) evenals een vwo'er tijdens zijn loopbaan kennis kunnen maken met oudere literaire teksten, kunnen ervaren dat literatuur een constante is in de geschiedenis en daarmee een middel om het verleden (en zichzelf) te begrijpen. In de brief naar de minister verwees het sectiebestuur ook naar de toen net oplaaierende discussie over de Nederlandse identiteit: 'Juist in het licht van de discussies over nationale identiteit en erfgoed, zou het goed zijn om te overwegen om dit subdomein ook voor het havo van toepassing te laten zijn.'

Dat een kennismaking met het domein literatuurgeschiedenis voor de havist een goede zaak kan zijn, zullen de meeste docenten waarschijnlijk wel beamen. Maar wat de praktische consequenties van dit denkbeeld betreft, ligt het voor de meeste leraren waarschijnlijk gecompliceerder. Meerdere bijdragen in deze bundel signaleren dat de havist een korte spanningsboog heeft, dat de lessen Nederlands voor een havist direct in zijn leefwereld toepasbaar moeten zijn, dat literatuur voor de havist daarin niet vanzelfsprekend is, en de *geschiedenis* van literatuur nog minder. Bovendien: kennis van het noodzakelijke chronologische kader ontbreekt nogal eens bij de leerling. Hoe krijg je het als docent dan ooit voor elkaar binnen deze kaders dat elke havoleerling aan het eind van de rit Hadewijch, Huygens en Hermans kent en in chronologische volgorde kan plaatsen?

Zo geformuleerd, is dit probleem deels schijn. Van de eindtermen, zoals die nu voorliggen, gaat de misleidende suggestie uit dat de havist kennis moet nemen van alle belangrijke periodes uit de literatuurgeschiede-

nis. Dan zou je inderdaad de literatuur moeten behandelen van Van Veldeke tot aan Grunberg. In een (aan dit voorwoord aansluitende) mail aan de vakcommunity Nederlands van Digischool heeft het sectiebestuur Nederlands er al eerder op gewezen: het subdomein literatuurgeschiedenis staat, aldus de eindtermen, in dienst van de literaire competentie van de leerling. Een docent die daarom besluit zijn havoleerlingen aan de hand van enkele thema's kort de leefwereld in de middeleeuwen en in de moderne tijd te laten vergelijken, voldoet al aan de eindtermen.

Niemand zal volhouden dat de literaire competentie van een doorsneehavist gelijk is aan die van een doorsnee-vwo'er. De moeilijkheden die zijn verbonden aan de herinvoering van literatuurgeschiedenis op de havo, schuilen grotendeels niet in de herinvoering zelf. De vraag is veel meer: *hoe* geef je literatuurgeschiedenis op de havo vorm?

Een makkelijk antwoord is hierop niet te vinden. Want voor docenten die literatuurgeschiedenis 'anders' willen aanpakken, is er niet veel didactisch materiaal voorhanden. Tijdschriften als *Tsjip* of *Moer*, die in het verleden een goed platform waren voor ideeënuitswisseling, reflectie en inspiratie voor docenten Nederlands, zijn inmiddels ter ziele. Al flink wat jaren geleden, in 1988, stelde Armand Van Assche in zijn nog altijd zeer lezenswaardige bijdrage aan de bundel *Literatuurgeschiedenis op school?* een literatuurgeschiedenisdidactiek voor waarin het actualiseren (het modern maken van historische literaire werken) en het historiseren van een literair werk (het beleven van het fundamentele verschil tussen onze ervaring en het wereldbeeld van een historische tekst) elkaar versterken. Hij noemde dat een didactiek waarin historische literatuur voor leerlingen een spel wordt tussen 'toe-eigening en vervreemding'. Nu, twintig jaar later, kunnen we vaststellen dat de opvattingen van Van Assche nog steeds een leidraad kunnen zijn voor 'ander' literatuuronderwijs. Er zijn inmiddels ook enkele uitgaven op de markt verschenen die op deze leest geschoeid zijn: men denke bijvoorbeeld aan de uitstekende reeks *Tekst in context*, die leerlingen de middeleeuwen nabij probeert te brengen. Maar de bekendste literatuurgeschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs bieden voorlopig nog steeds de oude, chronologische, literatuurimmanente aanpak aan.

Als je als docent literatuurgeschiedenis in de bovenbouw van de havo 'anders' vorm wilt geven, hangt op dit

moment nog veel van je eigen creativiteit af. Armand van Assche stelde al in 1988: ‘Ondanks de leerplannen die terecht het oude doceren van oerlange overzichten wilden indijken, is het dictaat van de historische doctrines, het vanbuiten leren van biografische notities, van de grote namen en titels en de autoritaire inwijding in het verleden nog een dagelijkse kwelling voor vele leerlingen.’ Hoe moet het dan wel? Om de docent Nederlands behulpzaam te zijn op die vraag een antwoord te vinden, biedt het sectiebestuur Nederlands u deze bundel aan met lesideeën en beschouwingen over de mogelijkheden en moeilijkheden van literatuurgeschiedenis op de havo. Een bundel die praktijk en theorie bijeen tracht te brengen op een manier die inspirerend is voor toepassing in de les en de zin in havoliteratuurgeschiedenis vergroot.

De bundel is opgedeeld in drie delen. Het eerste deel bevat vooral op de lespraktijk gerichte artikelen, in het tweede deel zijn meer theoretisch georiënteerde artikelen te vinden en het korte derde deel maakt een klein uitstapje naar de mogelijkheden om ook het vmbo oudere literatuur aan te bieden. Graag danken we Stichting Lezen, die publicatie van deze bundeling mede mogelijk maakte. En ten slotte: we hopen dat menig afgestudeerd havigist in de toekomst bij het zien van een Max Havelaar alleen al een warm gevoel in de onderbuik krijgt. Als zag hij een sinds lange tijd verloren gewaand familielid terug. ■

Namens de redactie,  
Patrick Rooijackers

*E-mail aan de community Nederlands van Digischool, 17 april 2007*

Beste collega,

Met ingang van het nieuwe schooljaar is het weer verplicht om in de havobovenbouw aandacht te besteden aan literatuurgeschiedenis. Op sommige scholen lijken er misverstanden over te bestaan in welke mate de literatuurgeschiedenis op de havo centraal moet komen te staan. We spraken een collega die bijna de complete geschiedenis van de letterkunde, van Veldeke, Huygens en Potgieter tot Zwagerman, de revue wilde laten passeren. Hij zag het wel niet zitten, maar meende ‘dat het moest’. Inderdaad kun je dat vinden en de nieuwe Handreiking Nederlands van SLO sluit die mogelijkheid niet per definitie uit. Omdat we zelf, als sectiebestuur Nederlands van Levende Talen, mede aan de wieg gestaan hebben van deze verandering in de eindtermen, willen we graag kort eventuele onduidelijkheden hierover uit de weg ruimen, mede in overleg met Helge Bonset, samensteller van de SLO-handreiking. Het uitgangspunt achter de herinvoering van literatuurgeschiedenis op de havo is dat havisten op enig moment in hun schoolcarrière geconfronteerd worden met de historische dimensie van literatuur. Het zou goed zijn dat ze minimaal een keer in de bovenbouw kennismaken met de gedachte dat literatuur een sleutel kan zijn tot de geschiedenis, dat, met andere woorden, boeken je als lezer kunnen confronteren met de gedachten van mensen uit voorbije tijden. Of die kennismaking in een viertal lessen gebeurt of in meerdere lessenseries, maakt dan in feite weinig uit. Als de historische dimensie van literatuur maar eens in de bovenbouw aan bod komt. Zoals in de handreiking vermeld staat: literatuurgeschiedenis ‘staat in dienst van literaire ontwikkeling en vormt geen kennisdoel op zich’. De handreiking vermeldt dat dit bijvoorbeeld kan gebeuren door havoleerlingen tekstfrag-

menten uit verschillende tijdvakken aan te bieden en daar, gezamenlijk en onder uw begeleiding, dan over te reflecteren. Doe dit enkele lessen en u heeft aan de eindtermen voldaan. Betekent dit dat geen enkele kennis van de literatuurgeschiedenis van de leerling gevraagd mag worden? Natuurlijk heeft u alle ruimte om wel degelijk een ruime plaats te geven aan literatuurgeschiedenis en de belangrijke namen en stromingen van onze literatuur, zoals u kennis van schrijvers en perioden naar eigen inzicht ook kunt toetsen. Wel ligt het gevaar dan wat ons betreft erg gemakkelijk op de loer (en collega’s die we spreken, vinden vaak niet anders) dat je bij de meeste havoleerlingen eerder weerstand dan plezier en begrip kweekt in de literatuurles. Voor vwo-bovenbouwleerlingen geldt wat ons betreft een ander verhaal: enige zelfstandige kennis over de geschiedenis van de Nederlandse literatuur mag daar zeker worden verwacht. Het recente rapport van de canoncommissie van Van Oostrom laat bijvoorbeeld wel zien dat ook de maatschappij ervan uitgaat dat vwo-leerlingen in hun schoolcarrière op de hoogte moeten worden gebracht van de belangrijkste namen en gebeurtenissen uit onze literatuur. Al mag je volgens de eindtermen ook op vwo literatuurgeschiedenis helemaal in dienst stellen van de ‘literaire ontwikkeling’, veel mensen vinden het (waarschijnlijk terecht) wenselijk dat vwo’ers een basiskennis van onze canonieke letterkunde opdoen. De praktijk leert gelukkig ook dat het leeuwendeel van de vwo-leerlingen die kennis op het einde van hun schoolcarrière op prijs stelt. En daar doen we het voor, nietwaar? We wensen u in elk geval veel succes toe met de nieuwe invulling van ons schoolvak in het volgend schooljaar!

Hartelijke groet,  
Het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen

**PRAKTIJK**

# LESS IS MORE

## LITERATUURGESCHIEDENIS ALS ORDENING

Martijn Koek

Literatuurgeschiedenis op de havo: nieuw? Martijn Koek, docent aan het Keizer Karel College in Amstelveen, geeft al sinds jaren lessen literatuurgeschiedenis aan havisten. Zijn ervaring: een geslaagde literatuurgeschiedenisles voor havisten is, aldus Koek, anders dan een goede literatuurgeschiedenisles voor vwo'ers. In deze bijdrage legt hij uit waarom hij dat vindt en wat dat standpunt praktisch betekent voor zijn lessen.

Aan het eind van Shakespeares klassieke drama *Macbeth* treedt Lord Macbeth op het slagveld zijn tegenstrever Macduff tegemoet. Ondanks de voor hem zeer ongunstige omstandigheden (zijn burcht staat op het punt te worden veroverd, zijn vrouw heeft zelfmoord gepleegd en de misdaden die hij met haar gepleegd heeft, zijn even gruwelijk als zinloos gebleken) is Macbeth vol vertrouwen dat hij de confrontatie zal overleven. Er is hem immers voorspeld dat *'no man born from a woman'* hem ooit zal kunnen doden. Hij vertelt dit ook aan Macduff, in een poging hem van een onnodige tweestrijd af te houden.

Maar dan spreekt Macduff de volgende woorden:

*Despair thy charm;  
And let the angel whom thou still hast serv'd  
Tell thee, Macduff was from his mother's womb  
Untimely ripp'd.*

En met deze regels is het lot van Macbeth bezegeld. Hij vecht nog wel, maar verliest kansloos, in het besef dat de keuzes die hij gemaakt heeft, fout zijn geweest en dat de zekerheden waarmee hij zich gedacht had te omringen, valse beloftes waren.

'Wat is *untimely ripp'd*, meester?'

'Je moet je daarbij voorstellen dat Macduff niet gewoon geboren is, maar via een keizersnede.'

'Dit gaat dus net als in *Lord of the Rings*.'

'Hoe bedoel je?'

'In die laatste film, als die Opperringgeest voor de vermomde Lady Eowyn staat en zegt dat hij niet door een man gedood kan worden. Dan zegt Eowyn *'I am no man'* en steekt hem dood.'

'Juist! En ook daar weer: hoogmoed...'

'Komt voor de val.'

Hoe bijzonder is bovenstaande lessituatie? Ik neem aan: niet heel erg. Het zal vaker voorkomen dat een leerling tijdens de literatuurles iets herkent uit zijn eigen lees- en/of kijkervaring. Uitzonderlijker is al dat hij dat dan ook meteen hardop in de klas zegt en het meest

uitzonderlijk is dat dit gebeurde in een 5 havoklas. Dit laatste niet omdat havoleerlingen minder snel spontaan hun mening geven (integendeel zelfs), maar simpelweg omdat op de meeste scholen in Nederland een onderwerp als het klassieke drama de afgelopen jaren niet aan bod gekomen is op de havo. Een school waar dat wel het geval was, is de school waar ik lesgeef: het Keizer Karel College (KKC) in Amstelveen.

### Anders

Het literatuuronderwijs op het KKC is in meerdere opzichten anders dan op andere scholen. Opvallendste verschil is dat de school literatuur geïntegreerd aanbiedt. Op zichzelf heeft deze bijzondere organisatie van literatuuronderwijs niet veel te maken met de beslissing om ook op de havo literatuurgeschiedenis te geven. Wat hiervoor wel van belang is geweest, is de gedachte achter het geïntegreerd literatuuronderwijs op mijn school. Het vak heet dan wel Literatuur, maar zou net zo goed ‘Verhaalkunde’ kunnen heten. In de drie (vwo) of twee (havo) jaren dat leerlingen het krijgen, leren ze dat hun wereld voor een deel bestaat uit verhalen; dat deze dikwijls het ‘vervoermiddel’ van ideeën zijn; dat ze bouwsels zijn van een verteller en dus niet zomaar op die ene bepaalde manier in elkaar zitten. Hoofddoel van het vak is ervoor te zorgen dat leerlingen zich staande kunnen houden in een wereld waarin verhalen een grote rol spelen. Als je dat wilt bereiken, is een blik op de geschiedenis van die verhalen onontbeerlijk. Die kan immers inzicht geven in het ontstaan en verloop van ideeën en de vormgeving daarvan in verhalen.

Hoewel bij mij op school de gedachte achter het nut van literatuurgeschiedenis voor zowel havo als vwo dezelfde is, maken wij, hoe lastig dat ook is, wel een verschil in de manier waarop we het op beide niveaus behandelen. Dit wil niet zeggen dat de havo een simpelere, afgeslankte versie van het vwo-programma krijgt. Wij gaan uit van de gedachte dat een havoleerling niet zozeer minder intelligent is dan een vwo’er maar wel anders intelligent. Een vwo’er bereidt zich voor op de wetenschap. Analyse en beschouwing van (ook) abstracte stof moet dus van hem kunnen worden verwacht. Een havoleerling wordt normaal gesproken klaargestoomd voor de concretere hbo-opleiding, waar het veel meer

de vraag is: hoe kan ik mijn kennis zo goed mogelijk en direct gebruiken? Het is deze houding die menig literatuurdocent regelmatig geconcretiseerd ziet in de bij voorkeur op vervelde toon gestelde vraag: ‘Waarom moeten we dit eigenlijk leren?’ Inderdaad een vervelende, maar tegelijk ook terechte vraag, want wat is nu het concrete nut van het feit dat je een aantal dode schrijvers kent en hun werken kunt plaatsen in de geschiedenis? ‘Het levert een mooi stukje algemene kennis’, was het meest positieve antwoord dat ik kreeg toen ik precies deze vraag zo’n 10 jaar geleden aan een 5 wvo-klas stelde. Een klas die uiteindelijk braaf de kenmerken van zeven tijdvakken kende, een twintigtal schrijvers kon plaatsen en weet had van een tiental klassieke titels per tijdperk. ‘Een mooi stukje algemene kennis.’ Ik vermoedde toen dat ik, als ik een havoklas voor literatuurgeschiedenis zou willen motiveren, niet weg zou komen met een dergelijke formulering. Zelfs niet als ik dat stukje algemene kennis zou halveren ten opzichte van het vwo. Tien dode schrijvers hebben immers precies zo weinig direct praktisch nut als twintig.

### Dus?

Wanneer je als sectie tot een dergelijke conclusie komt, kun je natuurlijk besluiten dat je je daar niets van aantrekt. Je kiest de harde lijn, waarbij je hooguit aangeeft dat je best snapt dat leerlingen het niet leuk vinden om iets van de literatuurgeschiedenis te leren, maar dat ze het simpelweg moeten doen. Een veelgehoord argument hiervoor is de vergelijking met andere vakken: een leerling hoeft toch ook geen plezier te hebben in wis- of aardrijkskunde? Tot op zekere hoogte kan ik mij vinden in deze gedachtegang. Het is in mijn ogen zeker goed dat leerlingen beseffen dat Literatuur ‘nu eenmaal’ een onderdeel van hun opleiding is, ook al zien ze nog niet meteen waarom. Maar ik vind het wel erg armoedig als dit uitgangspunt de basis is van een programma literatuurgeschiedenis. Ik beschouw het meer als de laatste deur die je dichtslaat voor de neus van die leerlingen die, ondanks het prachtige, heldere en op hun niveau toegesneden programma dat je ze voorschotelt, nog altijd uit de les proberen te ontsnappen.

Hoe zit zo’n fraai programma dan in elkaar? Als het goed is, kenmerkt het zich door helderheid en samen-

hang; kwaliteiten die het vooral verkrijgt door inperking. Op het KKC krijgen alle vijfhavoleerlingen lessen over vier tijdvakken: de middeleeuwen, de renaissance, de verlichting en de romantiek. Subtielere en iets minder subtiele onderscheiden als vroege en late middeleeuwen, barok, maniërisme, biedermeier, realisme, Sturm und Drang, de hele 20ste eeuw, laten we achterwege. De tweede inperking is die in de ideeën. We bekijken de verschillen tussen de tijdvakken aan de hand van twee rode draden: de relatie tussen mens en God en de relatie tussen mensen onderling. De derde inperking is die in het perspectief. We bekijken de vier tijdvakken vanuit het heden. Dat wil zeggen: leerlingen krijgen de kenmerken van een tijdperk voorgeschoteld, zien die geïllustreerd met fragmenten uit die tijd en moeten vervolgens, aan de hand van vragen die wij stellen, nadenken over de houdbaarheid van de behandelde ideeën, over de verschillen en overeenkomsten tussen die oude ideeën en de moderne. Op deze manier, hopen wij, ervaren de leerlingen dit onderdeel als iets concreets: het is een helder, afgerond blok, gaat over onderwerpen (geloof en menselijke relaties) waar ze zich ook buiten de les mee bezighouden, en het betreft hun kennis van en mening over de hedendaagse wereld erbij.

### Een voorbeeld

Een van de onderdelen die wij bij het tijdvak middeleeuwen behandelen is het verschil tussen Karel- en Arthurromans. Met name dat laatste genre behandelen we vrij uitgebreid, omdat het zo mooi aansluit bij de twee rode draden die we hebben. De graalromans immers bieden een bijzondere kijk op de relatie tussen mens en God en – vooral – de verhalen over hoofse liefde zijn een fijn uitgangspunt om te spreken over menselijke relaties. We leren de leerlingen wat hoofse liefde is en dan met name het kenmerk dat een echte hoofse liefde nooit wordt geconsumeerd. Daardoor immers blijven de geliefden altijd naar elkaar verlangen, waardoor de liefde niet dooft.

Nadat we de leerlingen het begrip hebben uitgelegd en er fragmenten bij gelezen hebben, laten we ze nadenken over wat hoofse liefde vandaag de dag nog betekent. Sommige leerlingen denken in eerste instantie dat iets dergelijks alleen nog geldt bij ouderwetse, gelovige

mensen ('die geen seks hebben voor ze gaan trouwen'), maar het duurt niet lang of ook andere vormen en afleidingen komen aan bod. Zo blijkt het verlangen naar het verbodene in veel films en boeken die de leerlingen kennen, een rol te spelen. 'The Bridges of Madison County: daar krijgen ze elkaar wel, even dan, maar het mag eigenlijk niet!' Een andere invalshoek is de verering van bekende mensen: meisjes die posters van een popster op hun kamer hangen, jongens die een voetballer adoreren. 'Je doet net alsof Robbie Williams geweldig is en al jouw problemen begrijpt, maar als je hem echt leert kennen is het misschien wel een *creep*', zegt een meisje over haar fanschap.

Ten slotte spreken we over de vraag of verlangen inderdaad mooier is dan een gelukte liefde. De meningen zijn sterk verdeeld. 'Verlangen is best mooi, maar je moet weten wanneer je op moet houden, anders word je een *frust*', vat een jongen vlak voor de bel de discussie kernachtig samen. In de weken hierna zullen we dezelfde soort verbanden leggen tussen de moderne tijd en de klassieke drama's, sonnetten van Petrarca, het ontstaan van kinderliteratuur, het imaginaire reisverhaal, het *Leiden* van Werther en de *gothic novel*.

### Literatuurgeschiedenis?

Kunnen we hier nog wel over literatuurgeschiedenis-onderwijs spreken? Dat is een vraag die ik in discussies met kritische collega's vaak heb moeten beantwoorden. Het antwoord is volgens mij: ja natuurlijk, en van een soort die zeker op de havo goed werkt. In mijn ervaring spreken havoleerlingen graag over wat hen bezighoudt en literatuurgeschiedenis kan heel goed als een kader dienen hiervoor. Zeker: wanneer zij hun schoolexamen literatuurgeschiedenis gedaan hebben, kennen zij niet *alle* klassiekers met bijbehorende auteurs, noch de fijne nuances binnen de tijdperken. Maar ze hebben wel geleerd dat de gedachten en gevoelens die ze hebben, dat de verhalen die ze lezen en zien, dat de muziek waar ze naar luisteren, niet op zichzelf staan maar deel uitmaken van een hele geschiedenis. In het mooiste geval levert dat inzicht zelfs enig persoonlijk houvast voor ze op. Wanneer literatuurgeschiedenis op de havo dat bereikt, moet je volgens mij als docent buitengewoon tevreden zijn. Al het andere is hoogmoed. ■



# GEEN SLAPPE THEE, MAAR ESPRESSO!

## Randvoorwaarden voor literatuurgeschiedenis op de havo

Wim Maas

Hoe zien inhoudelijk en didactisch spannende literatuurgeschiedenislessen aan havoleerlingen eruit? Wim Maas doet een aantal suggesties en put daarbij uit materiaal dat hij zelf gebruikt en uit ideeën die hij kreeg aangereikt van studenten van de eerstegraadsopleiding Nederlands van het Onderwijscentrum VU en van deelnemers aan een nascholingscursus die hij in november 2006 gaf.

De eindtermen voor domein E, het onderdeel literatuur, zijn sinds 2007 zodanig aangepast dat ze nu voor havo en vwo vrijwel identiek zijn. Ze bestaan uit de onderdelen literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Bij het laatste onderdeel moeten de leerlingen een overzicht kunnen geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken in dit historisch perspectief plaatsen. De bedoeling is nadrukkelijk dat alle drie de onderdelen samenhangen en niet als een doel op zichzelf blijven staan. Het enige verschil is dat havoleerlingen minimaal acht boeken moeten lezen, vwo-leerlingen minimaal twaalf, waarvan drie van vóór 1880.

Door de toevoeging dat er minimaal drie boeken van voor 1880 moeten worden gelezen, zit het op het vwo ook wel goed met de samenhang tussen de drie literatuuronderdelen. Op de havo echter ontbreekt een

dergelijke eis, waardoor de frase dat de havokandidaten hun ‘gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief’ wat loos aandoet. Het ligt voor de hand ook in de havo teksten van voor 1880 te (laten) lezen – anders dreigt de literatuurgeschiedenis tegen alle goede bedoelingen in een losstaand onderdeel te worden.

Een tweede kanttekening bij de eindtermen: een nadere invulling van het begrip ‘hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis’ is gewenst. Het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen geeft in een mail aan de vakcommunity Nederlands de volgende uitleg: havis-ten moeten op enig moment in hun schoolcarrière geconfronteerd worden met de gedachte dat literatuur een sleutel kan zijn tot de geschiedenis. Ik begrijp de vrees voor een havoliteratuurgeschiedenis volgens het theezakjesmodel, een slap aftreksel van de vwo-literatuurgeschiedenis. Ik stel echter een alternatief voor: de espressovariant: een geconcentreerde reis langs de hoogtepunten van onze literatuurgeschiedenis.

Dan is natuurlijk van belang na te gaan welke periodes in ieder geval aan de orde moeten komen, en welke auteurs en teksten minimaal. Een soort kale canon – liefst een waarbij er voldoende vrijheid overblijft voor de stokpaardjes van de individuele docent. Die zijn namelijk vaak voor de leerlingen het interessantst. Een goed en praktisch uitgangspunt is de canon van de Nederlandse letteren van Mathijssen, Pleij en Vaessens. Die bevat de voor de hand liggende teksten, biedt door de hoeveelheid teksten ruimte voor keuze en, belangrijk pluspunt, je kunt er meteen mee aan de slag.

Laten we niet te snel bang zijn dat het lezen of bespreken van bepaalde werken te moeilijk is voor een havoleerling of te veel van zijn tijd in beslag neemt. Ook van havoleerlingen mag bij het vak Nederlands best wat gevraagd worden. Het rapport *Qompas Profielkeuze 2005-2006* rapporteerde hoe interessant en hoe moeilijk de leerlingen de verschillende schoolvakken vinden. Het schoolvak Nederlands bleek voor leerlingen uit 3-havo en 3/4-vwo interessant noch moeilijk: het hoort erbij, maar iedereen kan het en leuk is anders. Literatuurgeschiedenis kan zorgen voor een interessante, uitdagende aanvulling.

### Plaats in curriculum

Ik ben voor een stevige plaats van de literatuurgeschiedenis in het havocurriculum. Havoleerlingen hebben er recht op. Als je een onderdeel opneemt in het curriculum, moet je het een volwaardige plaats geven. Dus wat mij betreft geen korte module van vier lessen, maar eerder modules of een lint van lessen (één per week) dat tussen een half en een heel jaar beslaat. Daarmee laat je niet alleen zien dat het onderdeel literatuur(geschiedenis) iets is wat erbij hoort, een volwaardig en geïntegreerd onderdeel van het vak. Bovendien – een gedachte die ook bij een verwant vak als ckv algemeen geaccepteerd is – het verwerven van literaire competentie heeft tijd nodig. Dat is geen kwestie van een paar maanden.

Een mogelijkheid is bijvoorbeeld in havo 4 te beginnen met de literaire ontwikkeling, het lezen zelf dus. Stilstaan bij de vraag wat literatuur is en waarom we vinden dat leerlingen daarmee kennis moeten maken. Als je het begrip literatuur zo introduceert, ligt het voor de hand dat je ook uitgebreid stilstaat bij de literaire begrippen. Daarmee praat je gemakkelijker over literatuur en die begrippen leveren inzicht en leesplezier op. Als deze onderdelen verkend zijn, kan begonnen worden met de literatuurgeschiedenis. Met het beschikbare aantal uren moet dat lukken, uitgaande van het principe dat het onderdeel literatuur een derde deel van de tijd mag kosten en dat er veel tijdswinst is te behalen door de literatuur(geschiedenis) met andere vakonderdelen te combineren.

Alles staat of valt natuurlijk met de juiste aanpak. Er zal ingespeeld moeten worden op de typische havoleerling. Voor hem is het belangrijk dat er in lessen een duidelijke structuur te herkennen is en dat er veel variatie in de lessen zit, bijvoorbeeld door het gebruik van

verschillende media. Maar misschien is het nog wel het belangrijkste dat de leerlingen veel zelf kunnen doen: geen lange hoorcolleges, maar zo veel mogelijk activerende werkvormen.

### Combineer!

Probeer tot tijdswinst te komen door niet altijd te werken met complete teksten, met fragmenten kan ook veel. Verder is het combineren van verschillende onderdelen van het vak een geschikt middel. Verhaalanalyse en literatuurgeschiedenis kunnen bij *Karel ende Elegast* uitstekend samengaan door de klas in groepen te verdelen die elk de tekst op een bepaald onderdeel moeten beoordelen. Zo is er een castinggroep, een scenariogroep, een regie- en een rekwisietengroep. De groepen rapporteren aan elkaar en zo ontstaat niet alleen een beeld van het verhaal zelf, maar ook van de verteltechnische en historische aspecten van het verhaal (lesidee van Kees Borkus). Een andere mogelijkheid is de brave gedichten van Van Alphen te combineren met een bespreking van het verschijnsel parodie. Het boek *Ik ben geboren in Apeldoorn* van Rody Chamuleau en J.A. Dautzenberg (Amsterdam, 1994) geeft daarvoor prachtig materiaal.

Je kunt de literatuurgeschiedenis natuurlijk ook combineren met een vakonderdeel als mondeling presenteren. Bij veel onderwerpen of periodes kan de klas verdeeld worden in groepjes, met de stof gebeurt hetzelfde. Elke groep presenteert zijn deel aan de rest. De docent leidt in, legt de procedure uit, bewaakt de kwaliteit en rondt af. Als je dan niet alleen naar de kwaliteit van de informatie kijkt maar ook naar die van de presentaties, behaal je dubbele winst.

### Gebruik verschillende media!

Dankzij internet en allerlei andere media kun je ook veel variëren. Al bekend en beproefd zijn de webquest, de lessen op Kennisnet (bijvoorbeeld een mooie lessenserie over emblemata). Een echte aanrader is de site van Dicht/vorm, waar bij twaalf klassieke gedichten prachtige korte filmpjes gemaakt zijn, compleet met vragen en opdrachten waarin dieper op de teksten wordt ingegaan. Een klassieker onder de sites, maar nog steeds zeer inspirerend is [Literatuurgeschiedenis.nl](http://Literatuurgeschiedenis.nl), een rijke verzameling teksten, aanvullende informatie en opdrachten, een overvloed aan materiaal waaruit de docent altijd een keuze zal moeten maken.

Wie niet over internet in de klas beschikt, kan met een cd-speler of video/dvd-speler ook al voor verras-

sing en variatie zorgen, bijvoorbeeld door leerlingen een verband te laten leggen tussen Eric Claptons 'Tears in heaven' en het Egidiuslied (een les van Rudy Wuyts, beschreven in de HSN-bundel van 1998). Er bestaat een cd van Camerata Trajectina en Gerrit Komrij met middeleeuwse teksten op muziek. Het deeltje uit de reeks *Tekst in context* over het Wilhelmus bevat een cd met renaissancemuziek. Er zijn cd's met recenter materiaal, bijvoorbeeld *Denkend aan de Dapperstraat*, *De kist van Pierlala*, *Van rijm tot rap* (met Def P. die 'Jantje zag eens pruimen hangen' rapt en 'De blauwbilgorgel' door Van het Groenewoud). Nynke Laverman zingt in *Sielesålt* gedichten van Slauerhoff. En zo is er meer.

Het mooiste is natuurlijk zelf liederen zingen – in *Vaktaal* (nummer 1, 2005) liet Maarten Klein onder de titel 'Opleuken die poëziehandel!' zien dat evergreens uit de Nederlandse poëzie als 'Het kind en ik' van Nijhoff ('Since my baby left me') en 'Snachts rusten meest de dieren' (Schubert, 'Der Lindenbaum' uit *Die Winterreise*) gemakkelijk op bekende melodien gezongen kunnen worden.

Altijd door leerlingen gewaardeerd zijn verfilmingen of goed gekozen filmfragmenten. Het aantal verfilmde klassiekers uit de Nederlandse literatuur is tamelijk beperkt, maar je hoeft niet alleen te denken aan *Mariken van Nieumeghen*, *Elckerlyc*, de *Max Havelaar*, *Van de koele meren des doods* en *Eline Vere*, maar ook *Monty Python and the holy grail*, *Dangerous liaisons*, en *Kruistocht in spijkerbroek* kunnen helpen bepaalde aspecten van een literaire periode aanschouwelijk en inzichtelijk te maken. De lijst is natuurlijk veel langer.

Zonder enig ander hulpmiddel dan de teksten zelf kan het ook. Het samen met de leerlingen tot toneelstuk bewerken van een middeleeuwse tekst als bijvoorbeeld *Karel ende Elegast* of het *Esbatement van den appelboom* is ook leuk om te doen.

## Wandel!

Wat ten slotte zeker aanbeveling verdient, is er met de klas op uit te gaan. Scholen in Amsterdam en omgeving kunnen bijvoorbeeld naar het Paleis op de Dam, het Multatuli Museum, het Achterhuis of naar het Muider slot. Utrecht heeft het Catharijne Convent en Den Haag heeft het Meermanno en het Letterkundig Museum. Natuurlijk is niet elke school gezegend met een gunstige geografische ligging in de buurt van (literair-)historische bedevaartsoorden. Je kunt overwegen dan maar naar de Randstad af te reizen (misschien in de vorm van een

gecombineerde reis met een ander schoolvak zoals ckv). Maar buiten de Randstad zijn er ook mogelijkheden. Een literaire wandeling is met enige goede wil en wat informatie uit *Querido's letterkundige reisgids van Nederland* bijna overal goed te maken. Misschien is er in uw stad wel een buurt met schrijversnamen (en dan hopelijk niet van de categorie Helmers, Tollens, Tweede Van der Helst). Dan kan voor de onwetende bewoners een boekje vervaardigd worden waarin wordt verteld over de naamgevers van hun straat.

Een enkele keer – het afgelopen jaar bijvoorbeeld de *Warenar van Hooft* in Leiden – wordt er een klassiek stuk uit onze literatuur opgevoerd. Ook dat is erg leuk om naartoe te gaan met leerlingen.

## Leer zelf!

Goede en interessante literatuurlessen hangen natuurlijk ook af van de docent die ze geeft. Docenten Nederlands in de tweede fase zullen zelf voldoende op de hoogte moeten zijn van de literatuurgeschiedenis, van recente uitgaven en sites op het gebied van historische teksten (de reeks *Tekst in context*, de *Griffioenreeks*, de uitgaven van *Taal & Teken*, maar natuurlijk ook van wat de dbnl inmiddels te bieden heeft). Daarnaast en daarboven beschikken ze natuurlijk over een groot enthousiasme voor het onderdeel literatuur en kunnen ze die delen met de leerlingen.

## En nu verder!

De opsomming hierboven is noodgedwongen kort. Het zou mooi zijn als het huidige handboek voor literatuuronderwijs *Literatuur en fictie* aangevuld wordt met een literatuurdidactisch handboek met heel veel lesideeën en praktische suggesties, vooral op het gebied van de literatuurgeschiedenis. Er is een aanzet in de vorm van de databank van Kennisnet, maar een mooi boek waarin alle bruikbare ideeën gebundeld worden, lijkt een passend cadeau bij de herinvoering van literatuurgeschiedenis op de havo. Een literatuurgeschiedenis speciaal gericht op havoerlingen is ook iets waar behoefte aan is. Juist nu literatuurgeschiedenis ook op de havo onderdeel wordt van het curriculum, hebben methodes als *Laagland* en *Eldorado* de literatuurgeschiedenis afgeschafte of geminimaliseerd. Met goed materiaal, afwisselende lessen en goed voorbereide docenten kan literatuurgeschiedenis op de havo een verrijking betekenen. Dan krijgt literatuurgeschiedenis een stevige plek in het havocurriculum. ■

# Literatuurgeschiedenis in vogelvlucht

## DUIZEND JAAR VERMAAK

Ineke Hurkmans\*

Hoe houd je havo-leerlingen betrokken in de literatuurgeschiedenis? In samenwerking met Werkplaats Talen gingen enkele docenten van Katholieke Scholengemeenschap de Breul in Zeist aan de slag met lesprojecten aan de hand van zogenaamde Tabasco-uitgangspunten (*task-based & co-operative learning*). Een daarvan is een project literatuurgeschiedenis op de havo. Ineke Hurkmans ontwikkelde de lessenserie *Duizend jaar vermaak*. Zij doet verslag van de ervaringen met deze lessenserie.

Literatuurgeschiedenis is terug op de havo. Scholen mogen tegenwoordig zelf bepalen hoe zij het literatuuronderwijs inrichten. Zo kunnen zij één verplicht werk dat vóór bijvoorbeeld 1940 gepubliceerd is, op de boekenlijst zetten. Dat is natuurlijk een mooie ontwikkeling, maar het is nog niet zo gemakkelijk er op de havo een succesvolle aanvulling op het lesprogramma van te maken. Havo-leerlingen haken snel af wanneer ze een jaartal zien staan dat tot de geschiedenis behoort. Een docent die enthousiast vertelt over ridderverhalen of avonturenromans wordt al snel meewarig bekeken door de klas. Het lijkt onmogelijk om de hele literatuurgeschiedenis te behandelen op de havo. Dat is jammer

want zo onthouden havo-leerlingen zichzelf een rijk aanbod van literatuur die ertoe doet.

Wanneer leerlingen in havo 4 een boek moeten kiezen voor hun leesdossier vinden zij desgevraagd vooral dat een boek leuk of spannend moet zijn. Wat leuk precies inhoudt, kunnen zij meestal niet definiëren. Spannende boeken waarin de hoofdpersoon allerlei beangstigende avonturen beleeft, lijken in de literatuurlijst die op scholen wordt voorgeschreven, niet voor te komen. Maar werd er in de zeventiende eeuw niet gegierd van het lachen om kluchten, boertige taferelen en blijspelen? Verschilt het tegenwoordige gedweep met sterren, bn'ers of sporters zo veel van de sentimentele gedichten die aan het eind van de negentiende eeuw furore maakten? De docent kan leerlingen met literatuurgeschiedenis misschien niet lang boeien, maar wanneer leerlingen zelf met enthousiasme over een gelezen boek vertellen, dan treedt het *peergroupeffect* op. Je kunt de hele literatuurgeschiedenis bij de bagage stoppen door leerlingen expert te laten worden in een deel van de literatuurgeschiedenis en daarover te laten vertellen aan de rest van de klas.

Vanuit die gedachtegang ontwikkelden wij, enkele docenten van KSG de Breul, in samenwerking met Werkplaats Talen *Duizend jaar vermaak*, een lesproject dat vanuit het hedendaagse vermaak terugblijkt tot alle vogels die nesten bouwden. Om de leerlingen enthousiast te maken kozen we voor het thema *Vermaak* omdat dit een begrip is dat hen aanspreekt. Iedereen vermaakt zich op zijn eigen manier. Kondigt de docent echter aan dat literatuurgeschiedenis op het programma staat,

dan haakt de jeugd af. De opzet was een lessenserie te ontwikkelen, gebaseerd op een bestaande methode, de methode *Laagland*, die enige aanknopingspunten bood.

### **Het project**

Volgens de Tabasco-principes kozen de leerlingen voor een periode in de literatuurgeschiedenis waarna zij in groepjes zelfstandig aan de slag gingen. Voordat ze een periode moesten kiezen, bespraken de leerlingen in groepjes op welke wijze zij zich tegenwoordig vermaaken. Na deze inventarisatie kozen de leerlingen voor een eeuw (11e t/m 20e) en bedacht elk groepje hoe mensen zich in die eeuw vermaakt zouden kunnen hebben. Vervolgens plaatsten zij de historische gemakkelikheden naast vergelijkbare van henzelf. Zo ontdekten zij dat hun gesn niet zo veel verschilt van het geklets op het marktplein in de 17e eeuw en dat de veelbekeken tv-soaps niet veel verschillen van romantisch drama. Voor de docenten was het nu zaak om de relatie te leggen met literatuur. De worst die werd voorgehouden, was de creatieve eindpresentatie.

Na een kort overzicht van de literatuurgeschiedenis in de afgelopen duizend jaar te hebben gekregen, kozen de leerlingen voor een periode. Op enkele tafels lagen gekleurde opdrachtenboekjes met fraaie plaatjes en titels. Door eerst individueel te moeten kiezen, kregen de leerlingen niet de gelegenheid tot het vooraf samenstellen van geijkte groepjes, hoewel sommige natuurlijk al hadden afgesproken welke periode ze zouden kiezen. Samenwerking is een belangrijk onderdeel van het project, dus dat was niet echt bezwaarlijk. Enkele leerlingen waren oprecht teleurgesteld, omdat hun eerste keuze al vergeven was.

### **Aan de slag**

Voordat de leerlingen kozen voor een literair werk, verzamelden zij informatie over de periode. In de syllabus staat hoe elk groepje de taken kan verdelen en welke bronnen geschikt zijn om te gebruiken. Bij het kiezen van een te lezen boek is echter wel begeleiding van de docent nodig.

In de periode dat het project draaide, hadden de h4-klassen twee lessen Nederlands per week en een uur keuzestudietijd (kst). De lessen waren zo georganiseerd

dat de groepjes in één les vergaderden over de voortgang en één les werd in het computerlokaal gehouden, zodat de docent het bronnengebruik kon begeleiden. In het kst-uur werkten de leerlingen met behulp van de bronnen aan de opdrachten. De voortganglessen werden afgesloten met korte rapportages door de woordvoerders.

Het lezen van oude literatuur vonden de meeste leerlingen niet makkelijk. Het was echter toegestaan om moderne vertalingen te lezen, maar vanaf de achttiende eeuw is er eigenlijk vrij weinig gemoderniseerde literatuur beschikbaar. Leerlingen vonden achteraf dat sommige het makkelijker hadden dan andere omdat bijvoorbeeld veel middeleeuwse verhalen in vertaling beschikbaar waren, terwijl de romantische en naturalistische literatuur in de oorspronkelijke versie gelezen moest worden. Om de leerlingen tegemoet te komen, is besloten dat volstaan kon worden met het lezen van fragmenten en goede boekverslagen.

Een deel van de opdrachten was uiteraard gerelateerd aan het begrip vermaak. Dat de leerlingen een primair werk lezen, was mooi meegenomen maar uiteindelijk gaat het om de grote lijnen in de literatuurgeschiedenis. Ze moesten uitzoeken hoe de door hen gelezen tekst tot vermaak heeft gediend. Alle informatie die ze hierover vonden, werd in het digitale logboek op de elektronische leeromgeving (elo) vermeld. Zo kon de docent makkelijk ingrijpen wanneer groepjes vastliepen of onvoldoende informatie verzamelden. De meeste leerlingen vonden het werken met een logboek niet prettig. Liever leverden zij een werkstuk in op papier, maar dat vond de docent niet meer van deze tijd en bovendien te omslachtig.

In de eindfase waren de groepjes expert geworden in de door hen bestudeerde periode. Een van de opdrachten was proefwerkvragen met antwoorden te bedenken. Ook hiervoor werd de elo gebruikt. De vijf deelnemende klassen werkten digitaal samen en voorzagen elkaar van informatie. De door de leerlingen bedachte proefwerkvragen zijn gebruikt voor het meerkeuzeproefwerk. Overigens viel het voor de docent niet mee om foute antwoorden bij de vragen te bedenken die niet al te zeer voor de hand lagen. Toch scoorde dit onderdeel in de leerlingenuquête niet slecht en het merendeel van de leerlingen behaalde een voldoende.

Na de informatieve fase was het tijd voor de kroon op het werk: een creatieve presentatie. De opdracht was te laten zien hoe het gelezen werk tot vermaak had gediend. Voor deze presentatie kregen de leerlingen een cijfer dat voor 50% meetelde. Sommige groepjes waren weken bezig met de voorbereiding, andere maakten zich er makkelijk vanaf door iets te vertellen. Een prachtige presentatie die met een tien beoordeeld werd, ging over de reis van Sinte Brandaen. De drie leerlingen hadden van elk wonder tekeningen gemaakt op posterformaat. Om beurten presenteerden zij het verhaal dat bij de tekening hoorde. Ze hadden zo op een middeleeuwse jaarmarkt kunnen staan. Het Wilhelmus is gezongen onder muzikale begeleiding en een deel van de *Klucht van de koe* is nagespeeld evenals een fragment uit de *Reinaert*. De meeste creatieve presentaties waren niet alleen vermakelijk maar leverden ook informatie over de betreffende periode.

### Mening leerlingen

Bij het proefwerk kregen de leerlingen een enquête-formulier waarop zij cijfers konden geven en tips voor verbetering konden melden. Het project kreeg een dikke zeven. Vrijwel alle leerlingen vulden iets in bij de vraag naar tips. Ze wisten dat het project een experiment was en dat hun commentaar een waardevolle bijdrage zou zijn voor de toekomst.

De meningen liepen natuurlijk uiteen van het lijkt wel een geschiedenisproefwerk tot zeer interessant. De een vond dat er wel meer opdrachten gemaakt konden worden, terwijl een ander het project veel te uitgebreid vond. De meeste kritiek had te maken met de uitleg vooraf. Veel leerlingen meldden dat zij geen idee hadden waar ze aan begonnen. Het werken met de elo vonden veel leerlingen lastig. Het zelf bedenken van proefwerk-vragen en -antwoorden scoorde wisselend, vooral omdat de leerlingen het lastig vonden om de vragen van andere te bestuderen. Uiteindelijk vielen de resultaten van het proefwerk mee. De creatieve presentaties scoorden zeer goed en werden zelfs als leerzaam beoordeeld. In ieder geval hebben de leerlingen zich vermaakt...

### Wat moet anders

Het samenstellen van groepjes door leerlingen te laten kiezen voor een periode viel niet bij iedereen in goede aarde. Omdat leerlingen zo'n zes weken met elkaar

moeten samenwerken, is het beter om eerst groepjes te laten samenstellen en vervolgens per groepje een periode te laten kiezen. In de oriëntatiefase kan het kiezen voor een eeuw wel gehandhaafd blijven, omdat de samenwerking dan van korte duur is.

Het aanbieden van literaire werken moet anders. Leerlingen hadden soms geen keuze omdat titels niet beschikbaar waren. Beter is het om de docent de rol van standwerker te geven om titels aan te prijzen of de leerlingen te laten kiezen uit een korte literatuurlijst met titels die beschikbaar zijn.

Het proefwerk kan gehandhaafd blijven maar de wijze waarop de leerstof wordt aangeboden, moet anders. Het is beter om samenvattingen in printbare vorm op de elo te zetten op basis van de door leerlingen bedachte proefwerkvragen.

De een wil meer, de ander minder. Sommigen vonden het onwijs veel werk, anderen meenden snel klaar te zijn. Op De Breul krijgen havo 4-leerlingen volgend jaar vier uur Nederlands, waarvan één kst-uur. Deze uitbreiding biedt de mogelijkheid om gedurende het project al uitwisseling van informatie te laten plaatsvinden. Een aardige werkvorm hiervoor is de carousel. Zo kunnen de verschillende fases de revue passeren en kan in de eindfase vooral gewerkt worden aan het creatieve deel.

### Ten slotte

Menig docent Nederlands zal verheugd zijn over de terugkeer van literatuurgeschiedenis op de havo. Door de werkwijze van dit project krijgen de leerlingen zicht op duizend jaar literatuur en zij beleven daar ook nog plezier aan. Het is wat obligaats om te stellen dat de opgedane kennis bij kan dragen tot de persoonlijke ontwikkeling van de havoleerling, maar het is toch prettig wanneer de jeugd weet dat P.C. Hooft niet alleen een straat voor voetbalvrouwen is. ■

De lessenserie bestaat uit een docentenhandleiding, syllabusjes met opdrachten, een webquest op de elo, een digitale werkplaats, inhoudelijke presentaties, creatieve presentaties, een meerkeuzetoets en een enquête. De docentenhandleiding en syllabusjes zijn reeds gepubliceerd op de site van Werkplaats Talen. Een verbeterde versie komt in de loop van het schooljaar beschikbaar, evenals de webquest op Teletop. Belangstellenden kunnen contact opnemen met Ineke Hurkmans via <ihurkmans@hetnet.nl>.

\*Veel dank ben ik verschuldigd aan mijn collega's Gerrit Jan Fonk (Frans) en Mariska Punt (Engels) en onze externe begeleidster Annelien Haitink.



# EEN NIJMEEGSE PASSIEMOORD EN EEN HOLLANDS BURGERWEESMEISJE

## Lokaal cultureel erfgoed in de literatuurgeschiedenisles

Twan Robben

Een Nijmeegse liefdesmoord uit de achttiende eeuw, behandeld in de klas tijdens een les Nederlands? Docenten Nederlands zullen niet snel overwegen contact op te nemen met het plaatselijk archief om hun literatuurgeschiedenislessen in te kleden. Twan Robben laat zien hoe je ‘lokaal cultureel erfgoed’ goed kunt gebruiken om bepaalde historische onderdelen van de letterkunde relevant te maken voor havoleerlingen.

*Mijn hart, allerliefste en getrouw Nikgelief en geachte lezer,*

*‘Ik hebbe niet gevonden, wat de reden was, dat gij gisteren niet bij mij gekomen sijt, so sal ik nu hore, hebt gij aan aan het huijs van Vonck worsten gemaakt. En ik hadde het niet geloofd, dat men sulcx op een zondag doen moet. Ik hadde ook gedacht, dat het u liever was bij mij te komen als worsten te maeken.’*

Een boze minnaar, Luitenant Beer, te Nijmegen in deze achttiende-eeuwse liefdesbrief over het niet verschijnen van zijn geliefde. De dame in kwestie verzuimt haar liefdestaken voor het worstendraaien. Het zal allemaal goed komen, althans wat de gevoelens van het overspelig paar voor elkaar betreft.

In elk groot archief in Nederland ligt het cultureel erfgoed voor het oprapen, uitingen en sporen van menselijke handelingen en gedragingen die wij van onze voorgangers overgeleverd kregen en waaraan we als individu of als samenleving een bepaalde waarde kunnen hechten. Soms zoekt een docent geschiedenis nog wel eens contact met een lokaal archief of organiseert een uitstapje. De docent Nederlands zal echter niet snel samenwerking met een archief overwegen.

Maar misschien kan cultureel erfgoed als deze achttiende-eeuwse liefdesbrief wel heel goed literatuurgeschiedenisonderwijs ondersteunen, zeker aan havisten. De meeste havisten hebben immers een voortdurende zin in het echte leven, in dat wat dicht bij hun belevingswereld staat. De bronnen van ons cultureel erfgoed zijn afkomstig van echte mensen. Het zijn bronnen waaruit leven blijkt. Luitenant Beer uit bovenstaande brief is duidelijk verliefd. Zijn liefdesbrief is ook nog eens erfgoedmateriaal uit de lokale omgeving van scholieren. Daarmee breng je de geschiedenis wel heel erg dichtbij. Als je in deze sfeer van nabijheid, waarin je een tijdvak haast kunt aanraken, een nationaal canoniek werk een plaats geeft, vergroot je dan niet de kans dat een dergelijke historische tekst meer beklijft?

De hieronder beschreven lessenreeks is een uitwerking van dit idee. De genoemde amoureuze correspondentie wordt gekoppeld aan het boek *Historie van Mejuffrouw Sara Burgerhart (1782)* van Betje Wolff en Aagje Deken. In de lessen staan 28 brieven centraal (waarvan 14 epistels geschreven door Beer en Vonck, en 14 gekozen uit de Sara Burgerhart).



## Cultureel erfgoed in de literatuurgeschiedenis?

Enkele aanknopingspunten voor een didactiek waarin literatuurgeschiedenis en cultureel erfgoed elkaar ontmoeten, zijn te vinden in het handboek voor docenten *Erfgoed in de klas*. Dit beschrijft een groot aantal succesvolle Europese projecten over cultureel erfgoed. In deze projecten is een aantal karakteristieken te herkennen. Dat zijn de volgende:

1. De projecten werken steeds met dezelfde structuur. Allereerst is daar de *entree* die leerlingen een ander perspectief op de werkelijkheid biedt en die allerhande raadsels ('minitrauma's') voor de leerlingen moet opwerpen. Dan komt de onderzoekfase. De leerlingen krijgen de mogelijkheid *bagage* te verzamelen waarmee ze in fase drie het antwoord op het raadsel kunnen verwoorden. De laatste fase is altijd een presentatie van de onderzoeksbevindingen.
2. Een ander belangrijk uitgangspunt van culturele erfgoedprojecten is het belang van het verhaal. Leerlingen worden voortdurend gestimuleerd historische gegevens en bronnen te interpreteren en hiervan steekhoudende verhalen te maken.
3. Een derde karakteristiek is dat er in erfgoedprojecten vaak met een instelling buiten school wordt samengewerkt: een spannende ervaring voor leerlingen.
4. Naast de cognitieve component is er een creatief element in de projectopzet opgenomen.

Bovenstaande karakteristieken dienen als kader van de volgende lessenreeks. Je moet een succesformule immers niet willen loslaten. Ik bracht één aanpassing aan. De projectvorm van de meeste erfgoedprojecten biedt mogelijkheden voor een krachtige leerervaring: leerlingen worden volledig ondergedompeld in het onderwerp. Maar voor de gewone lespraktijk met vakuren, waarin het toch aannemelijk is dat de meeste literatuurgeschiedenislessen plaats zullen vinden, is een compactere structuur praktischer. Onderstaande lessenreeks is met dat perspectief voor ogen opgezet.

## Iets historisch met Liefde

Hoe kom je nu aan cultureel erfgoedmateriaal dat inpasbaar is in de les? Ik maakte een afspraak met een medewerker van het Nijmeegs archief. Voor de afspraak bedacht ik me welke onderwerpen uit de nationale literatuurgeschiedenis moesten worden gekoppeld aan bronnen uit de regionale Nijmeegse geschiedenis. Enkele canonieke werken die mij altijd kopzorgen geven bij behandeling in de klas zijn: toneelwerken uit onze Gouden Eeuw, de verlichtingswerken *De Hollandsche spectator* en *Historie van mejuffrouw Saartje Burgerhart*. Maar

tijdens het gesprek met de archivaris bleek al gauw dat het soort documenten dat ik graag beschikbaar zag, nog niet zo gemakkelijk bereikbaar was. Het archief was erg welwillend, maar het leek een langdurig onderzoeksproces te worden. 'Heb je dan niet iets historisch met liefde?'

De archivaris kreeg een idee. Er bestond een recht-bankdossier uit 1712 van een proces tegen luitenant Johan Ligorius Beer, Johan Christoffel Müller en Anna Maria Vonck wegens een moord op Hubert Cock. In leven was deze man de echtgenoot van Anna Maria Vonck. Johan L. Beer pleegde regelmatig overspel met Anna M. Vonck en spoorde haar zowel mondeling als schriftelijk steeds weer aan haar man en kinderen te verlaten. Zijn liefdesbrieven werden overgebracht door zijn knecht Johan Ch. Müller. Deze man was dus goed van de affaire op de hoogte. Toen Anna Maria maar niet kon besluiten haar wettige man te verlaten, besloot Beer Cock te vermoorden. Spoedig werden Beer, Müller en Anna Maria gearresteerd en veroordeeld.

Johan Ligorius Beer werd uiteindelijk levend geradbraakt, Anna Maria Vonck werd aan een paal gewurgd. Johan Christoffel Müller werd weliswaar als medeplichtige eveneens tot de dood veroordeeld maar kreeg uiteindelijk levenslang.

De wilde escapades van dit overspel zijn beschreven in 14 liefdesbrieven in handschrift. Ik koos ervoor deze brieven te koppelen aan het boek van Wolff en Deken omdat het naar vorm (de plot is opgebouwd uit brieven) en inhoud (de omgang met de liefde is een belangrijk thema) sterk lijkt op de bronnen uit het archief waarover ik beschikte.

## De lessen

*Entree*: In de eerste les krijgen de leerlingen een introductie over de verlichting. Belangrijk is dat leerlingen vernemen dat hetgeen zij in de komende lessen leren, te plaatsen is in deze periode en dat het er in de lessen ook om gaat dat zij wat leren over de (literaire) cultuur van deze tijd in het algemeen en een literair verhaal in het bijzonder.

Essentieel in de uitleg is ook dat er voor de leerlingen spannende raadsels ontstaan. Kleine mysteriën waar de leerling met wat gepuzzel een antwoord op moet kunnen geven. De groepjes leerlingen krijgen ieder een mapje met daarin zes liefdesbrieven. De helft van deze verzameling is van de correspondentie tussen luitenant Beer en Anna Maria Vonck. De overige brieven zijn afkomstig uit Sara Burgerhart. Leerlingen krijgen nu onderstaande opdracht te lezen.

## OPDRACHT

Personen/personages: Hendrik Edeling, Anna Maria Vonck, Luitenant Beer, Anna Willis, Sara Burgerhart, Hubert Cock, de heer R., knecht Müller, de heer G., Abraham Blankaart, Suzanne Hofland.

Bovenstaande personen dan wel personages kunnen voorkomen in de brievenverzameling die jullie groepje gekregen heeft.

Bepaal welke namen behoren bij de echte brieven en dus personen in de verlichting waren en welke namen behoren bij de literaire brievenroman. Deze namen behoren dus toe aan personages.

Bepaal daarnaast wat de juiste volgorde van de brieven in de literaire resp. echte correspondentie is.

Schrijf nu bij zowel de echte als de literaire correspondentie een inleiding waarin jullie groepje aangeeft waarom je ervoor kiest deze brieven op deze manier te ordenen.

Belangrijk is dat jullie bedenken hoe beide verhalen begonnen zijn en hoe ze zullen eindigen. Geef hiervan ook een duidelijke samenvatting in de inleiding.

Aan de twee verhalen die je construeert, is overigens wel een aantal eisen verbonden:

- Zoals je gehoord hebt tijdens de uitleg, zijn de echte brieven gebruikt als bewijs in een rechtzaak. Het einde van verhaal dat je bedenkt, bestaat dus altijd uit de uitspraak in een rechtzaak. Er moet aangegeven worden wie schuldig was en wie niet. Ook moet je een uitspraak doen over de strafmaat.
- De geconstrueerde verhalen moeten realistisch zijn en aansluiten bij de periode verlichting.

Naast ordenen en het interpreteren van de brieven en het construeren van verhalen, mag je best een zelfgeschreven brief van een persoon of personage toevoegen, als je daarmee de presentatie van de verhaalconstructie kunt versterken. Dit soort creativiteit wordt zeer gewaardeerd. Heb je meer goede ideeën, overleg eerst met je docent.

Allerliefste Mijtje lief,

Ik make u met weijnige bekont dat ik heeden weder om in mijn quartier gekomen ben, nadien mij de man heden selfs daar toe heeft versocht, so hope ik het het geluck te hebben, dat gij desen avond om 6 uur zonder manquement zult bij mijn sijn, want ik weet dat gij nu kond gaan, waar je wilt en ik sal geen excus aannemen, maar verwacht u gansch seecker om 6 uur. Ik heb mijn anders voorgenomen in huijs te komen. Het mag ook gaan so als 't wil, want ik kan het, de duivel haal mij, niet langer uijtstaan.

Kind, ik ben u ook vele malen obligeert voor uw zoete blikjes, die gij mij heden aan mijn venster hebt gegeven. Ik sal u desen avond met veel liefde verwachten en so gij niet komt, so kome ik tot u. Ik verblijve uwe getrouwe dienaar tot in den dood

Was geteeckent

En lage stondt

LS. segt den Muller anstonts mondeling antwoord

## OPDRACHTEN

1. Vertaal minstens vijf regels in hedendaags Nederlands.
2. Vat samen waar de brief over gaat.
3. Denk je dat deze brief een 'echte' brief is of een literaire brief? Onderbouw je mening.
4. Zijn er zinnen waar je niet uitkomt en die het begrip van de brief in de weg staan? Schrijf deze op en probeer daar met je genootschapsleden uit te komen. Vraag anders je docent.

Het is een idee om de leerlingen niet in groepjes te plaatsen maar ze een genootschap op te laten richten, waarvoor ze zelf een naam verzinnen. Een voordeel: de groepjes hebben in de volgende lessen meteen een vaste plek. Een tweede voordeel: de leerlingen leven zich meteen in een historische rol in.

Eventueel kun je als docent nog een prijsvraag aanbieden: welk genootschap slaagt erin het meest originele of op de werkelijkheid gelijkende verhaal te construeren? Zo'n prijsvraag is ook historisch gezien passend. Genootschappen vaardigden in de verlichting voortdurend prijsvragen uit, of deden hieraan mee.

In de lessen waarin de *Bagage* (les 2) en *Antwoord* (les 3 en 4) aan de orde komen, wordt veelal zelfstandig in groepen gewerkt. In de tweede les lezen de leerlingen de brieven en maken de opdrachten die eronder geschreven zijn. Ze verdelen de taken. Aan iedere brief is een aantal vragen en opdrachten toegevoegd, om het lees- en denkproces enigszins op gang te helpen en te sturen.

In de derde en vierde les worden hopelijk de 'mini-trauma's' die de leerlingen opliepen in de eerste les verholpen. De verschillende genootschappen hebben aan het eind van deze twee lessen een presentatie voorbereid waarin ze de toegewezen brieven ordenen en beide verhalen proberen te reconstrueren.

In de vijfde les op het archief presenteren de leerlingen hun verzameling brieven van de waargebeurde Nijmeegse crime passionnel en hun versie van de *Historie van mejuffrouw Sara Burgerhart*. Na deze presentaties volgt de ontknoping. De archivaris vertelt hoe de moordzaak daadwerkelijk heeft plaatsgevonden. Uiteraard worden de echte brieven aan de leerlingen getoond. Inclusief het testament dat Hubert Cock met bloed ondertekende. De docent Nederlands zet uiteen hoe de plot van *Sara Burgerhart* verloopt. Leerlingen doorleven de historische dimensie helemaal wanneer ze op de terugweg naar school de plaatsen waar Luitenant Beer en Annemarie Vonck ter dood zijn gebracht, kunnen bezoeken.

Aan het eind van deze lessenreeks heeft iedere leerling een schat aan materiaal: aantekeningen uit de eerste les over de verlichting, het dossier met brieven en inleiding, de aantekeningen van de presentaties en uitleg op het archief. Tijd voor bezinning en reflectie. De leerlingen kunnen nu een artikel schrijven waarin zij aan leeftijdsgenoten uitleggen wat de verlichting is en waarin de behandelde roman en rechtszaak een prominente rol spelen.

## Meerwaarde?

De spanning in deze laatste les wordt veroorzaakt doordat verhaalconstructies van leerlingen te vergelijken zijn met de daadwerkelijke volgorde en invulling van de gebeurtenissen in het zeventiende-eeuwse Nijmegen dan wel in de literaire wereld zoals die opgetrokken is door Wolff en Deken; welk groepje is het dichtst bij de waarheid gekomen? En dan kom je vanzelf bij belangrijke vragen uit: hoe kun je het verleden eigenlijk écht leren kennen, hoe weet je zeker wat gebeurd is, wat zijn verhalen eigenlijk?

Door cultureel erfgoed een plaats te geven in de literatuurgeschiedenisles ontstond bij mij veel creativiteit in het bedenken van opdrachten. De mogelijke meerwaarde van cultureel erfgoed in de literatuurles, zeker voor perioden die leerlingen minder snel aanspreken zoals de verlichting, staat wat mij betreft buiten kijf.

Natuurlijk vraagt het opzetten van een lessenreeks zoals hierboven beschreven een aanzienlijke tijdsinvestering, die niet altijd op te brengen is voor de toch al druk bezette docent Nederlands. Maar er zijn bij de culturele instellingen (archieven, musea, provinciale steunfunctie-instellingen, et cetera) vaak enthousiaste educatief medewerkers in dienst. Zij kunnen, meestal kosteloos, veel werk van de docent uit handen nemen. Dit geeft misschien nog meer zin en moed om met cultureel erfgoed in de literatuurles aan de slag te gaan.

Voor wie zelf aan de slag wil met lokaal cultureel erfgoed in de literatuurgeschiedenis tot slot een korte handleiding:

- Wees pragmatisch in de keuze van het materiaal: zoek daarvoor hulp bij een lokale instelling. Bedenk van tevoren wat je nodig hebt, maar houd je niet te star vast aan je bedenksels. Ga verder met het erfgoed dat beschikbaar is.
- Zoek naar bronnen die enige overeenkomst in vorm en inhoud met de literaire tekst hebben.
- Zoek naar plaatsen die van de te bespreken tijd nog in de hedendaagse culturele omgeving voor leerlingen te herkennen zijn.
- Zorg dat je tijd hebt om de historische bronnen voor de leerlingen te ontsluiten. ■

# Literatuurgeschiedenis op de havo?

# IN CIRCUIT!

Geppie Bootsma

Je moet van goed verhalen vertellen waarschijnlijk je vak hebben gemaakt, wil je erin slagen een havoklas al vertellend door de literatuurgeschiedenis heen te loodsen. Maar waarom zouden leerlingen zich deze stof ook niet zelf eigen kunnen maken? Wie zich als doel stelt leerlingen met meerdere tijdvakken uit de literatuurgeschiedenis kennis te laten maken, kan terecht bij het zogenaamde circuitmodel. Geppie Bootsma licht dit didactisch model toe.

Nu literatuurgeschiedenis op de havo opnieuw op het programma staat, zoek je als docent naar een goede vorm om havoleerlingen op een actieve manier kennis te laten maken met de literatuurgeschiedenis. Met het circuitmodel kun je dat doen: literatuurgeschiedenis op de havo op een actieve en motiverende manier aanbieden. Het maakt gebruik van klassikale instructie, individuele verwerking en verschillende vormen van samenwerking.

Leren in circuit is motiverend voor leerlingen. Het doet een beroep op de zelfstandigheid van de leerling, op zijn competentie en op zijn relatie met klasgenoten en met de docent. Ook het feit dat hij zelf kan kiezen welke opdrachten en verwerkingsvormen hij maakt en

het feit dat hij zijn eigen traject doorloopt om de leerdoelen te halen, verhoogt de motivatie.

Iedereen kent de beproefde manier van literatuurgeschiedenis geven wel: je begint als docent bij Van Veldeke en leidt met de methode in de hand en je eigen verhalen als smaakmakers de klas door de literatuurgeschiedenis heen. Natuurlijk kan dit nog steeds succes genereren, maar de tegenwoordige havoleerling heeft toch vaak behoefte aan korte spanningsbogen, meer afwisseling en interactie: het circuitmodel biedt dit.

## Hoe?

Hoe werkt het circuitmodel? Tijdens het leren in circuits heeft de docent in het lokaal acht tot tien werkhoeken ingericht, waar materialen en opdrachten liggen die betrekking hebben op de leerstof. In elke hoek gaat het om een thema (bijvoorbeeld hoofse ridderromans) of een auteur (bijvoorbeeld Multatuli). De opdrachten in een hoek vragen om verschillende werkwijzen en leeractiviteiten.

De leerlingen plannen zelf. Ze kiezen zelf in welke hoeken en aan welke opdrachten ze willen werken. Ze werken daarbij volgens een planning die ze aan het begin van de lessenreeks hebben opgesteld. Ze moeten een minimum aantal werkhoeken bezoeken.

De opdrachten zijn daarnaast verschillend van niveau en van omvang. Als een leerling klaar is met een opdracht, mag hij een nieuwe plaats in het lokaal zoeken en aan zijn volgende opdracht beginnen. Een snellere leerling kan meer opdrachten maken, een langzame leerling moet thuis aan de opdrachten werken.

Een snellere leerling kan opdrachten van een moeilijker niveau kiezen.

Leerlingen verschillen in tempo, interesse, niveau en manier van leren. Vanwege dit leerverschil zijn de opdrachten afwisselend. Leerlingen kunnen kijken, luisteren, een tekst bestuderen, associëren naar aanleiding van boekomslagen, een verhaal lezen enzovoort. Leerlingen kunnen alleen werken of samenwerken. Bij een aantal opdrachten werken ze samen met klasgenoten: de opdrachten zijn dan zo geformuleerd dat de leerlingen elkaar nodig hebben bij het goed afronden ervan. Zo verzorgen ze een groepspresentatie, waarin ieders aandeel van belang is.

Een les begint en eindigt met een klassikaal moment. Aan het einde van de les kan de docent vragen of de opdrachten of de werkwijze besproken moeten worden. Hij kan daar of in dezelfde les of in de volgende les aandacht aan besteden.

Ook kan de docent zelf iets aan de orde stellen wat hij tijdens de les heeft geobserveerd en wat hij belangrijk vindt om klassikaal te bespreken.

Daarnaast geeft de docent aan het eind van iedere les aan dat de leerlingen aantekeningen moeten maken voor hun logboek, zodat ze na iedere les reflecteren op wat ze gedaan hebben en hoe ze dat hebben aangepakt.

## De organisatie

Bij het werken in circuit is de organisatie erg belangrijk. Niet alleen moet er een duidelijke studiewijzer voor de leerlingen zijn, ook het materiaal in de hoeken moet overzichtelijk en verzorgd zijn. De leerlingen werken tijdens de lessen Nederlands aan de opdrachten. Ze kunnen ook werken in de mediatheek, maar ook dan is het van belang dat de docent vinger aan de pols houdt wat de activiteiten betreft die de leerling buiten zijn gezichtsveld heeft verricht. Interactie tussen docent en leerling verhoogt de kwaliteit van wat de leerling leert.

Als er in de klas wordt gewerkt, kan een leerling alleen in een hoek werken waar nog een plaats vrij is. Er mogen maar vier leerlingen tegelijkertijd in een hoek werken. Dit om de overzichtelijkheid te bevorderen. Het gevolg hiervan is dat een leerling soms gedwongen is zijn planning aan te passen. Dat is vaak even wennen voor leerlingen, maar het vormt geen onoverkomelijk probleem.

## Fasering van een lessenreeks

Een lessenreeks bestaat uit verschillende fasen:

I Oriënteringsfase en voorbereidingsfase: de docent

geeft informatie over de werkwijze. Hij behandelt theorie en begeleidt de leerlingen bij het maken van een eerste planning.

II Uitvoeringsfase: werken en leren in circuit (onderzoekjes doen, opdrachten maken en verwerken).

III Verdiepingsfase: leerlingen werken samen aan de verwerking van de stof en geven informatie aan de overige leerlingen.

IV Reflectie en evaluatie: de evaluatie kan bestaan uit een proefwerk en/of uit een presentatie.

Voor reflectie tijdens en na het werken kunnen de leerlingen een logboek gebruiken. Dit is een middel om hen ertoe te brengen regelmatig te reflecteren over hun werk en hun manier van werken. Ook biedt het de docent een handvat om met de leerling te praten over zijn werk. De meeste leerlingen houden er niet van om te reflecteren, daarom moet je als docent wel achter het gebruik van een dergelijk reflectiemiddel staan, wil het zinvol zijn. Een andere mogelijkheid is het gebruik maken van registratieformulieren. Overigens functioneert het logboek alleen als er tijdens de les aandacht aan wordt besteed en als de leraar er aan het eind van de les op wijst dat er aantekeningen voor het logboek moeten worden gemaakt.

In het logboek schrijven de leerlingen op welke planning ze hebben gemaakt. Dat houdt in deze lessenserie in: welke opdrachten ga je doen? Welke opdracht ga je samen met welke klasgenoot maken? Wanneer ga je welke opdracht doen? Aan het eind van elke les schrijft de leerling in zijn logboek wat hij in de les heeft gedaan, wat goed ging, wat hij moeilijk vond, wat hij volgende keer anders gaat doen, en hij noteert of zijn planning nog klopt en wat hij thuis gaat doen. Deze vragen zijn vooral bedoeld als richtvragen voor logboekantekeningen. Het is niet nodig elke vraag na elke les te beantwoorden.

## Rol van de docent

Vorbereiding: de docent investeert in het maken van een studiewijzer en de opdrachten en het verzamelen van het materiaal. Op zichzelf zijn dit eenmalige activiteiten, omdat het materiaal het volgende jaar slechts bijgesteld hoeft te worden.

Tijdens de les loop je rond, je beantwoordt vragen, bespreekt de voortgang aan de hand van het logboek en de gemaakte opdrachten. Verder bewaak je de kwaliteit door opdrachten te lezen, met de leerling te reflecteren over zijn werk en zijn manier van werken, je bespreekt klassikaal knelpunten en aan het eind van de les ruim je tijd in voor het maken van logboekantekeningen.

## Ten slotte

Je kunt als docent natuurlijk het circuit op allerlei manieren inrichten. Je kunt ervoor kiezen om de literatuurgeschiedenis thematisch aan te bieden, maar je kunt leerlingen ook in de werkhoeven laten kennismaken met telkens verschillende tijdvakken. Het circuitmodel laat in die zin veel ruimte voor de eigen invulling van de docent.

Waar haal je je materiaal vandaan? Het internet is een rijke bron om uit te putten. Een website als <[www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl)> helpt de docent bij het verza-

melen van materiaal en het maken van opdrachten. Het is in elk geval raadzaam dat je zelf een selectie maakt uit de beschikbare bronnen en duidelijk maakt welke opdracht de leerling kan maken als hij gebruikmaakt van bronnen op het internet. Zo voorkom je dat de leerling te veel tijd kwijt is met zoeken en daardoor niet goed toekomt aan het lezen van de teksten en het maken van de verwerkingsopdrachten.

Hoe dan ook, het circuitmodel kan ervoor zorgen dat een klas op een heel vanzelfsprekende manier kennis over de literatuurgeschiedenis opdoet. En daar gaat het om. ■

# Stappenplan voor de ontwikkeling van een circuit

## ORIËNTATIEFASE

### Stap 1 Oriëntatie

Beantwoord vragen als: Voor welk vakonderdeel maak ik een circuit?

Voor welk leerjaar?

Hoeveel lessen?

Met welke collega kan ik samenwerken?

## ONTWIKKELFASE

### Stap 2 Doelen stellen

Welke doelen moet de leerling aan het eind van de circuitlessen bereikt hebben?

### Stap 3 Hoeken bepalen

Welke lesstof wil ik klassikaal behandelen, wat kan er in hoeken?

Welke mogelijke soorten hoeken kunnen we bedenken voor dit circuit? Bedenk in eerste instantie zo veel mogelijk hoeken. In tweede instantie reguleren.

Aantal hoeken: minimaal 1 hoek meer dan het aantal leerlingen van de klas gedeeld door 4.

Criteria: rekening houden met verschil in tempo, niveau, interesse en manier van leren (bijvoorbeeld doen, denken, kijken, beleven, luisteren).

### Stap 4 Materiaal verzamelen en ordenen

Welk materiaal is bruikbaar voor de verschillende hoeken? Kunnen we gemakkelijk aan materiaal komen?

### Stap 5 Opdrachten ontwikkelen

## REFLECTIE

### Stap 6 Bespreken en beoordelen van de hoeken en de opdrachten

Met collega's en/of leerlingen de opzet tot nu toe bespreken, zodat er bijgesteld en verder ontwikkeld kan worden.

## VERVOLG ONTWIKKELING

### Stap 7 Schrijven van een studiewijzer/instructie voor de leerlingen

De leerlingen werken zelfstandig aan de circuitopdrachten. Daarom moeten zij via een geschreven instructie op de hoogte zijn van:

Waarom moet ik dit leren?

Wat moet ik leren?

Hoe moet ik dit leren?

Hoeveel tijd krijg ik ervoor?

Waar/bij wie kan ik hulp krijgen?

Wat en op elke manier wordt er getoetst?

### Stap 8 Definitieve versie van hoeken, opdrachten en studiewijzer maken

## UITVOERINGSFASE

### Stap 9 Circuitlessen geven

Tip: maak aantekeningen tijdens de lessenserie, zodat je een overzicht krijgt van wat goed gaat en wat een volgende keer beter kan.

## EVALUATIE EN REFLECTIE

### Stap 10 Circuitlessen evalueren met collega's en leerlingen

Vervolgafspraken maken.

## OPDRACHTEN

Algemene beschrijving van de soorten opdrachten

### A. Lezen, samenvatten, vergelijken met 2008 en een mening geven

Je leest een tekst, je maakt er een samenvatting van, je trekt een vergelijking met je eigen wereld en formuleert je mening over dat wat je hebt gelezen.

### B. Lezen, de hoofdzaken noteren en een beschouwing schrijven

Nadat je de hoofdzaken uit een gelezen tekst hebt opgeschreven, ga je in een beschouwing van ongeveer 400 woorden na welke verschillen en overeenkomsten je ziet tussen de wereld in de gelezen tekst en je eigen wereld.

### C. Lezen en een verhaal schrijven

Nadat je een tekst hebt gelezen, ga je een verhaal schrijven waarin je de thematiek van het gelezen verhaal vertaalt naar je eigen werkelijkheid/wereld.

### D. Kijken en vergelijken

Je zoekt een afbeelding uit het fotoboek die je vergelijkt met een gelezen tekst. Vervolgens geef je in een beschouwing aan waarom je die foto hebt gekozen.

### E. Kijken naar een videofragment

Je kijkt naar een videofragment, je haalt de belangrijkste zaken eruit. Je vergelijkt de wereld die je ziet met je eigen wereld en je geeft een mening over wat je gezien hebt.

### F. Zoeken op internet of in de bibliotheek

Je zoekt informatie op internet of in de bibliotheek. Dat print je uit of je kopieert het. Je geeft aan wat de belangrijkste zaken zijn. Vervolgens vergelijkt je het gelezene met je eigen wereld en geef je aan wat je beargumenteerde mening over het gelezene is.

### G. Vergelijken met een Franse, Duitse of Engelse tijdgenoot

Je zoekt informatie over een buitenlandse auteur die je vergelijkt met een Nederlandse schrijver. Je geeft ook je mening over de informatie die je hebt gevonden.

Voorbeeld

## HOOFSE RIDDERROMANS

### A.1. Lees een (of meer) van de volgende teksten uit Bulkboek 'Middeleeuwse riddersverhalen':

- Walewein en de rode ridder (blz. 5 en 6)
- Een nieuwe koning (blz. 24 tot en met 27)
- Avontuur en romantiek (blz. 28 en 29)
- Keye op avontuur (blz. 32 en 33)
- Een toernooi voor een vrouw (blz. 34 en 35)
- Galahad en de graal (blz. 39, 40 en 41)
- Arturs dood (blz. 43, 44 en 45 eerste kolom)

Beantwoord vervolgens de volgende vragen:

- a. Geef een korte samenvatting van het verhaal.
- b. Welke kenmerken van de hoofse ridderroman kom je op welke wijze tegen in deze tekst?
- c. Vergelijk de wereld uit deze hoofse ridderroman met je eigen wereld. Noem drie overeenkomsten en drie verschillen.
- d. Geef een beargumenteerde mening over dit verhaal.

### B.3. Bekijk de videoband 'Middeleeuwse ridderromans'

- a. Schrijf de belangrijkste zaken op. Iemand die de band niet heeft gezien, moet na het lezen van jouw tekst dezelfde informatie krijgen als jij.
- b. Vergelijk de wereld uit de hoofse ridderromans met je eigen wereld. Noem drie overeenkomsten en drie verschillen.
- c. Geef een beargumenteerde mening over deze videoband.

### C.4. Lees de tekst 'Middeleeuwse riddersverhalen'

(blz. 3 en 4 uit Bulkboek *Middeleeuwse riddersverhalen*). Schrijf vervolgens een modern riddersverhaal waarin je de kenmerken van de hoofse ridderromans verwerkt (ongeveer 500 woorden).

# LITERATUURGESCHIEDENIS OP MAAT!

## Over <[www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl)>

Hubert Slings

Hoe kun je literatuurgeschiedenis op de havo op een eigentijdse en op de doelgroep toegesneden manier vormgeven? Sinds vijf jaar is er voor dit vakonderdeel een digitale oplossing voorhanden: [Literatuurgeschiedenis.nl](http://Literatuurgeschiedenis.nl), speciaal ontwikkeld voor gebruik in de tweede fase. Tot op heden bevat de site alleen de middeleeuwse periode, maar in 2008 zal de complete Nederlandse literatuurgeschiedenis digitaal beschikbaar zijn. Hoofdredacteur van de site Hubert Slings licht de site toe.

Literatuurgeschiedenis is een wezenlijk onderdeel van het literatuuronderwijs. Het zet de afzonderlijke literaire teksten – die uiteraard de kern van dat onderwijs behoren te zijn – in hun literaire, culturele en maatschappelijke context. Terecht vragen de eindtermen van leerlingen dat ze een overzicht kunnen geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en dat ze op

grond daarvan de gelezen werken in cultuurhistorisch perspectief kunnen plaatsen.

Maar de uren tabel voor het literatuuronderwijs is krap bemeten. Na aftrek van de tijd die je als docent dient te besteden aan begrippenapparaat, leeslijst en leesdossier, hou je voor de literatuurgeschiedenis maar een handjevol uren over. Tijd voor een grondige klassikale kennismaking is er niet.

Daar komt bij dat in de huidige literatuurmethodes de literatuurgeschiedenis er doorgaans bekaaid afkomt. Qua omvang en allure is het gebodene nog maar een flauw aftreksel van wat de literatuurgeschiedenissen van Calis en Dautzenberg in hun hoogtijdagen – dus nog voordat ook daarvan beknopte edities verschenen – docenten en leerlingen boden. In zekere zin is dit logisch. Het zou van weinig realiteitszin getuigen te verlangen dat de educatieve uitgeverij bij het slinken van de uren tabel nog steeds pillen van literatuurgeschiedenissen op de markt zouden brengen. Al die extra bladzijden moeten namelijk wel betaald worden, en bovendien verhogen ze de studielast die leerlingen in hun rugzakjes moeten meesjouwen.

Maar de sterk afgenomen aandacht die voor literatuurgeschiedenis is ingeruimd, maakt van het schoolboek wel een pijnlijk procrustesbed. Het verhaal van de literatuur door de eeuwen heen speelt zich af in een complex cultuurhistorisch spanningsveld en wordt niet alleen bepaald door de literaire teksten zelf maar ook door auteurs(groepen), uitgeverij en publiek, door thema's, genres en poëtica, en ga zo maar door. De



literatuurgeschiedenis telt vele facetten, waarvan er in de moderne literatuurmethodes noodgedwongen vele onderbelicht blijven. Dat leidt onvermijdelijk tot gebrek aan nuance, en daarmee aan betrouwbaarheid, aantrekkelijkheid en didactisch succes.

### Een digitale oplossing

Tijd- en ruimtegebrek hebben ervoor gezorgd dat de literatuurgeschiedenis naar de marge van het literatuuronderwijs dreigt te verdwijnen. Dat lijkt een onontkoombare ontwikkeling, maar toch is er een oplossing voorhanden: een website.

Dankzij grootscheepse investeringen in de laatste jaren beschikken de meeste scholen in Nederland op het ogenblik over een eigentijdse digitale infrastructuur met toegang tot internet. Tot nu toe is de hoeveelheid bruikbare 'content' (zoals dat in ICT-dieventaal heet) voor de alfavakken beperkt en is nog niet elke docent even computervaardig. Maar dat is geen reden om niet dankbaar gebruik te maken van de vele kansen die een multimediale website biedt.

Om te beginnen is een website, met zijn mogelijkheden om via hyperlinks een netwerk van meerdimensionale relaties te leggen, bij uitstek geschikt om de complexe werkelijkheid van de literaire geschiedenis in kaart te brengen, zonder dat het surplus aan beschikbare informatie tot afname van de bruikbaarheid of verhoging van de kosten hoeft te leiden.

Daarnaast kun je binnen zo'n site een 'digitale leeromgeving' creëren. Daarin is het, veel gemakkelijker dan in een boek, mogelijk als docent of als leerling een leerlijn uit te zetten die in enkele uren te doorlopen is. Daarachter bevindt zich – op een muisklik afstand – een grote hoeveelheid verdiepmateriaal, dat gebruikt kan worden voor opdrachten en werkstukken. Het gevolg hiervan zal zijn dat de leerling, ook als hij slechts zijn eigen leerlijn hoeft te bestuderen, een indruk krijgt van de omvang en rijkdom van de totale literatuurgeschiedenis. Daarmee blijft de functie van de literatuurgeschiedenis als fundgrube, waarin je ongelimiteerd kunt grasduinen (of hedendaagser: 'browsen') behouden.

Het meest in het oog springende voordeel van een website boven een op de wettelijke minimumeisen toegesneden schoolboek is dan ook dat de vitale functie van literatuurgeschiedenis als schatkamer behouden kan blijven, terwijl het toch mogelijk is om uit die overvloed een praktische, op de onderwijssituatie toegesneden selectie te maken, die voor de leerlingen als leidraad fungeert.

### Literatuurgeschiedenis.nl

Opgezet volgens het hierboven geschetste concept, is sinds maart 2002 [Literatuurgeschiedenis.nl](http://Literatuurgeschiedenis.nl) online, een website die zowel het onderwijs als een breder publiek van belangstellenden kan bedienen. [Literatuurgeschiedenis.nl](http://Literatuurgeschiedenis.nl) bevatte de eerste jaren van haar bestaan alleen nog maar de eerste periode, de literatuurgeschiedenis van de middeleeuwen. In de afgelopen jaren is gewerkt aan uitbreiding met vier vervolgperiodes – respectievelijk de Gouden Eeuw, 18e eeuw, 19e eeuw en 20e eeuw – die dit jaar beschikbaar komen. Elke periode is vormgegeven volgens een min of meer vergelijkbaar stramien.

In de afdeling middeleeuwen wordt in twintig beknopte hoofdstukken – van Hebban olla vogala tot Anna Bijns – de geschiedenis van de Nederlandse literatuur tot 1550 verteld. Deze reeks pagina's, die de ruggengraat van de site vormt, heeft een chronologisch-thematische opzet. Elk hoofdstuk kan afzonderlijk worden gelezen en bevat enkele facultatieve links naar achterliggende pagina's over teksten, auteurs en thema's. Daarbij ligt de focus op de Midden-Nederlandse literatuur en cultuur, maar ook de andere Europese culturen komen aan bod. Ook de vier vervolgperiodes zijn volgens dit stramien opgezet en tellen elk tussen de vijftien en twintig literatuurgeschiedenispagina's.

De opzet van de site is bepaald door de mogelijkheden en specifieke eisen van het medium internet: de hoofdstukken zijn beknopt (zo'n 800 woorden per stuk), diverse fragmenten zijn te beluisteren (in voordracht of zang), de illustraties spelen een belangrijke rol in het verhaal dat verteld wordt, en worden aangewend op een manier die in een papieren literatuurgeschiedenis onmogelijk is: zo is er een aanklikbare versie van

Breughels spreekwoordenschilderij, er is een interactief ‘scriptorium’ over de productie van boeken en de site bevat een integraal doorbladerbaar getijdenboek. Fokke ‘ende’ Sukke geven hier en daar hun snedige commentaar op de middeleeuwse literatuur.

### **Didactische module**

Literatuurgeschiedenis.nl bevat al met al een forse hoeveelheid (multimediale) informatie, meer zelfs dan de roemruchte Lodewick in diens hoogtijdagen aan de leerlingen voorschotelde, en bovendien op de recente stand der literatuurhistorische wetenschap gebaseerd. Elke belangstellende heeft vrijelijk toegang tot de complete site, en kan daarbinnen de hazensprongen maken waarvoor het internet zo uitermate geschikt is. Daarnaast biedt de site docenten een didactische module om de site geschikt te maken voor gebruik in de specifieke onderwijssituatie.

Daartoe kan elke docent – desgewenst voor verschillende groepen leerlingen – een gratis docentlogin aanvragen, die toegang geeft tot de didactische module. De docent ontvangt bij zijn login tevens een aanmeldcode waarmee zijn leerlingen zelf een eigen login kunnen aanmaken. Deze wordt automatisch gekoppeld aan die van de docent.

Kern van deze module is een ‘didactisch filter’, dat de docent mogelijkheid biedt om een selectie te maken uit het totaal aan literatuurgeschiedenispagina’s. Op die manier is het bijvoorbeeld mogelijk om voor een havo-groep vijf pagina’s middeleeuwen te selecteren en uit elke vervolperiode nog eens vijf pagina’s.

Als een leerling vervolgens inlogt, verschijnt er een inhoudsopgave met de selectie van zijn docent. Onderaan elke geselecteerde literatuurgeschiedenispagina wordt een korte samenvattingsopdracht en een verdiepende opdracht gegeven, die online kan worden uitgevoerd en ingetypt. Zodra de opdracht is opgeslagen, wordt hij aan het digitale opdrachtendossier toegevoegd en verschijnt in de inhoudsopgave een vinkje achter die pagina, ten teken dat hij is afgerond. En dat alles in gemiddeld niet meer dan een kwartier

per pagina. De docent kan vervolgens de gemaakte vragen en opdrachten inzien, becommentariëren en digitaal ‘afvinken’.

Literatuurgeschiedenis.nl is nu ruim vijf jaar online, en in de loop der tijd hebben ruim 1000 docenten en hun leerlingen – de meeste uit Nederland en Vlaanderen, maar ook uit zo’n twaalf andere landen – de weg ernaartoe ontdekt.

### **Tot slot**

Digitalisering is geen doel op zich en internet is allesbehalve het panacee voor de vele onderwijskundige en vakinhoudelijke problemen. Dit artikel pleit dan ook niet voor onbeperkte digitalisering van schoolmateriaal. Steeds zal een docent de didactische afweging moeten maken of de computer een adequaat middel is voor zijn leerlingen en het onderwijsproces.

Je moet als docent de beperkingen van het medium goed onder ogen zien. Allereerst is technische betrouwbaarheid zowel op school als bij de aanbieder onontbeerlijk. Verder is niet elke docent en leerling even happig op het werken met computers. Daar komt bij dat niet alle leerlingen thuis over een geschikte internetverbinding beschikken om hun huiswerk online te kunnen doen.

Voor het literatuuronderwijs geldt dat het lezen van complete literaire teksten van het scherm (nog?) bepaald niet aan te bevelen is, hoe bruikbaar digitale hulpmiddelen als <www.dbnl.org> ook zijn. De reeks *Tekst in Context* is bewust in boekvorm opgezet, en zal ook in die vorm worden voortgezet.

Maar bovenal geldt – het kan in deze tijd niet voldoende beklemtoond worden – dat uiteindelijk de docent de methode is, en dat een website het nooit verder mag schoppen dan hulpmiddel in het onderwijsproces, net zomin als een boek overigens. Uit de reacties van de eerste generatie gebruikers blijkt dat Literatuurgeschiedenis.nl aan die voorwaarde voldoet, en dat het als voorbeeld van didactische digitalisering een aantrekkelijk en bruikbaar hulpmiddel is om de literatuurgeschiedenis in het literatuuronderwijs de plaats te kunnen geven die zij verdient. ■



# OP ZOEK NAAR DE GRAAL IN ZEELAND

## Waarom Een leugenverhaal het goed zal doen op de havo

Margot de Wit

‘Is er niet zoiets als een Nederlandse *Da Vinci Code*, meneer?’ Margot de Wit houdt een pleidooi om de roman *Het leugenverhaal* (2007) van Corine Kisling en Paul Verhuyck in het klaslokaal te gebruiken. Vol verwijzingen naar de graal en de Reinaert, vormt het boek volgens haar voor havisten een ideale opmaat naar een klassiek middeleeuws meesterwerk als *Van den Vos Reinaerde*.

Zeeland: het meest magische stukje Nederland? Jaren geleden beweerde een wetenschapper dat Troje in Engeland lag en dat Odysseus tijdens zijn omzwervingen ook in Zeeland was geland. De nieuwste veronderstelling luidt dat de graal in Zeeuws-Vlaanderen ligt. Onzin? Het

is inderdaad een gedurfde, maar zeker geen onzinnige hypothese. Tot die slotsom kom je als je het boek *Het leugenverhaal* van het schrijversduo Kisling en Verhuyck hebt gelezen.

In *Het leugenverhaal*, hun eerste gezamenlijke boek, koppelen ze de graallegende aan het Reinaertverhaal. De auteurs weten waarover ze schrijven. Verhuycks vakterrein is de middeleeuwse literatuur: hij was universitair hoofddocent te Leiden. Corine Kisling, zijn vrouw, is voormalig vwo-docente Frans.

Voor de prille lezers van de Nederlandse boekenlijst is dit boek een belangrijke aanwinst. Hoe vaak komt het niet voor dat leerlingen aangeven niet van lezen te houden? Wanneer je als docent vraagt: ‘Is er dan geen enkel boek, ook geen buitenlands, dat je met plezier gelezen hebt?’, dan noemen ze misschien enkele populaire titels zoals *De Da Vinci Code*. Maar je staat als docent met de mond vol tanden als je leerlingen dan vragen naar een soortgelijk boek in de Nederlandse literatuur. Want zó’n boek zouden ze wel willen lezen...

Wat mij betreft kan *Het leugenverhaal* prima de strijd aanbinden met Engelstalige pageturners als *De Da Vinci Code*. Heel wat leerlingen zullen de spanningsopbouw,

de herkenbaarheid van de personages en de talrijke hedendaagse situaties in deze thriller weten te waarden. Op de juiste wijze in het curriculum toegepast, kan hij zo de taak van de literatuurdocent aanzienlijk verlichten. Je geeft als docent nu niet eerst een droge opsomming van literaire feitjes; een spannende thriller laat vanzelf een voedingsbodem ontstaan waaruit echte interesse kan opbloeien voor bepaalde historisch-literaire meesterwerken. Behalve leesplezier doen leerlingen zo ook nog eens feitenkennis op. Een prima procedé voor met name havisten.

### Het leugenverhaal in het kort

Waarover gaat *Het leugenverhaal*? De hoofdpersoon Lucas Mingus, uitgever te Amsterdam, keert terug naar zijn Zeeuwse geboortedorpje Graauw om de erfenis van zijn tante Fien af te handelen. Het huis van deze tante blijkt opeens een bijzondere aantrekkingskracht uit te oefenen op enkele dubieuze lieden die duidelijk op geld uit zijn. Wat is er gebeurd? Ze blijken gelokt door een artikel van de oude monnik Rosseel, die in een wetenschappelijk tijdschrift suggereert dat de graal in Graauw verborgen zou kunnen liggen. Daarbij legt de geestelijke een verband tussen de eerste graalroman die de Franse schrijver Chrétien de Troyes in Gent heeft geschreven en *Van den Vos Reinaerde* van 'Willem die Madoce madeke'. Zijn suggestie is dat de graal van Chrétien de schat is die koning Nobels hebzucht deed aanwakkeren en die volgens Willem in Zeeuws-Vlaanderen verstopt ligt...

In het beroemde dierenverhaal rekent *Reinaert* af met de menselijke hypocrisie en de hebzucht van de allerhoogste autoriteiten. De vos ontsnapt door een meesterlijk leugenverhaal te vertellen over een staatsgreep en een grote schat.

Dat de 21e-eeuwse mens nog steeds ontvankelijk is voor een 'Reinaerdiaans' leugenverhaal, komt in de eigentijdse variant sterk naar voren. Was in het middeleeuwse verhaal onduidelijk waaruit die schat nu precies bestond, in *Het leugenverhaal* is die schat de geheimzinnige graal.

Het boek laat op humoristische en realistische

wijze zien dat de graal ook nu nog de hebzucht van velen aanwakkert. Enkele projectontwikkelaars zien in Graauw de perfecte locatie om daar de beautykliniek Graalland te vestigen, als een Zeeuws-Vlaamse evenknie van Disneyland. Aan de ene kant is de graal in *Het leugenverhaal* het ultieme verlangen van de moderne mens naar schoonheid en onsterfelijkheid; aan de andere kant oefent de graal in het boek ook aantrekkingskracht uit op een groepje extremistische skinheads dat naarstig op zoek is naar een symbool voor een Groot-Vlaanderen, gezuiverd van alle vreemde smetten. De graal als politiek symbool: waar hebben we dat eerder gehoord?

Verhuyck en Kisling werpen in hun boek trouwens geen onzinnige hypothese op: ze baseren zich in hun boek op een artikel van Rik van Daele in het vakblad voor mediëvisten *Tiecelijn* ('De Robotfoto van de Reynaerdichter', 2005, nummer 3). Volgens Van Daele zou de schrijver Willem die 'de Madocke maakte', ene Willem van Boudelo zijn die in de buurt van Gent leefde ten tijde van het ontstaan van de *Reinaert* (circa 1250). Hij was een literair begaafde klerk die voor zowel de adel als de stadscultuur werkte. Hij kende daarom de menselijke zwakheden van deze drie standen door en door en zal goed op de hoogte van de politieke situatie van zijn tijd zijn geweest. Ook blijkt hij het Land van Waas goed te kennen en is hij in Graauw geweest.

In de graalroman die Chrétien de Troyes geschreven heeft in Gent, staan duidelijke verwijzingen naar het Land van Waas, waar ook *Van den Vos Reinaerde* zich afspeelt. Beide meesterwerken spelen zich dus in min of meer dezelfde regio af. Die feiten zijn bekend. Maar dat de graal in Graauw zou liggen, blijft natuurlijk fictie.

### Nog steeds van toepassing

Voor hedendaagse lezers is de belangrijkste aantrekkingskracht van Willems *Reinaert* dat veel aspecten in dit middeleeuwse verhaal nog steeds van toepassing zijn op onze tijd. Maar havisten die alleen het middeleeuwse boek lezen, zijn meestal niet in staat deze parallel zelfstandig te trekken. Door hen eerst een thriller te laten lezen waarin het oorspronkelijke thema verpakt is in

een typisch eigentijds jasje en ze daarna kennis te laten maken met de middeleeuwse oerversie, kan zo'n inzicht veel makkelijker tot stand komen.

De parallellen tussen de *Reinaert* en *Het leugenverhaal* zijn niet over het hoofd te zien. Dat de personages in *Het leugenverhaal* duidelijke overeenkomsten vertonen met hun middeleeuwse voorgangers is verrassend goed uitgewerkt in Bart. In plaats van de zoekende, naïeve en leergierige Parsival, is hij nu een autistische zoon van een, hoe kan het ook anders, gescheiden moeder. Hij is in het boek de enige moderne graalzoeker met een echt zuivere ziel die onbaatzuchtige motieven heeft.

*Het leugenverhaal* biedt meerdere mogelijkheden voor verwerking in de klas. Na lezing kan de klas in groepjes verdeeld worden die elk een eigen onderzoeksthema voor haar rekening neemt. Die leerlingen die zich bezig gaan houden met de *Reinaert*, lezen bij voorkeur de *Reinaert*uitgave van *Tekst in context*, samengesteld door Hubert Slings. Dit boekje geeft veel verwerkingsmogelijkheden aangevuld met nuttige achtergrondinformatie, bijvoorbeeld de hoofdstukjes 'Het publiek van de *Reinaert*' en 'De *Reinaert* door de eeuwen heen'. Andere mogelijke onderzoeksvragen om met beide boeken intensief aan de gang te gaan zijn: op welke manier komen bepaalde *Reinaert*personages terug in de hedendaagse versie en welke *Reinaert*feitjes zijn in dit boek verwerkt? Voor nuttige achtergrondinformatie en andere inspirerende lesideeën over de *Reinaert* raad ik aan een kijkje te nemen in het interessante onderwijsdossier van Toine van Gaal, <[www.student.ru.nl/t.vangaal](http://www.student.ru.nl/t.vangaal)>, die elders in dit nummer over zijn ervaringen met de *Reinaert* schrijft.

Leerlingen die meer geïnteresseerd zijn in het graalthema, zouden de makkelijk leesbare uitgave van *Parsifal of de geschiedenis van de graal* kunnen lezen van uitgeverij Christoffor. Ook goed leesbaar is de nieuwste vertaling van de graal die recent bij uitgeverij Atheneum-Polak & Van Gennep is uitgekomen, waaruit geschikte fragmenten geselecteerd kunnen worden. Een andere invalshoek zou de graalobsessie kunnen zijn. Hitler bijvoorbeeld organiseerde in de Tweede Wereldoorlog een graal-

zoektocht tot ver in de Pyreneeën. Hierover interessante onderzoeksvragen opstellen, zal geen enkel probleem zijn.

Sommige leerlingen zouden ook vakoverstijgend aan de slag kunnen. Voor Engels lezen ze *De Da Vinci Code* van Dan Brown. Dit boek vergelijken ze daarna met *Het leugenverhaal*. Welk boek vinden zij beter en waarom? Daarover kunnen ze dan (eventueel in het Engels) een recensie schrijven. En zoiets kan natuurlijk ook gepresenteerd worden.

Een andere didactiek die zeker geschikt is voor havis-ten, is het leeskringgesprek. *Het leugenverhaal* en zijn middeleeuwse voorgangers zijn dan boeken waarover gepraat gaat worden. Over hoe zoiets op te zetten heb ik eerder in LTM 2006/4 geschreven ('De kracht van de leeskring'). In het leslokaal van de community is hierover uitgebreid informatie te vinden. Tijdens het gesprek kunnen ook hier weer de invloeden, verschillen en overeenkomsten van alle versies besproken worden.

### **Kortom**

*Het leugenverhaal* heeft genoeg mogelijkheden in zich om met name havis-ten te verleiden zich te verdiepen in een belangrijk stuk cultuurgood. Daarnaast confronteert het leerlingen met de gedachten en ideeën van mensen uit voorbije tijden (die uiteindelijk trouwens helemaal niet zo verschillend blijken te zijn met hedendaagse opvattingen en grillen). Een prachtige kans dus om met name aan havis-ten te laten zien dat er achter een ogenschijnlijk 'gewone' detective een interessante historische dimensie schuil kan gaan. Via de zone van de naaste ontwikkeling bereik je bij deze leerlingen zo spelenderwijs dat een niet zo moeilijk te lezen boek er toch maar mooi voor heeft gezorgd dat hun literaire competentie net even op een heel wat hoger niveau is gebracht. Ik ben het dan ook volledig met Theo Witte eens dat niets zo bevredigend in het leerproces is als zo'n vooruitgang die voor docenten maar zeker ook voor leerlingen zichtbaar is. En dat je dan als docent dankbaar gebruikmaakt van zo'n leugenverhaal om dit doel te bereiken: het lijkt mij didactisch gezien volkomen terecht. ■

# VAN DEN VOS REYNAERDE

## Een middeleeuwse tekst in de havobovenbouw

Toine van Gaal

De *Reinaert* vormt sinds jaar en dag in klaslokalen een veel gebruikt middel om leerlingen in te wijden in de ‘vaderlandsche letterkunde’. Toine van Gaal geeft enkele voorbeelden van hoe je het werk aantrekkelijk in de klas kunt aanbieden.

In 2002 heeft de literaire organisatie dbnl een enquête over de Nederlandse literaire canon gehouden onder haar leden: een grote en representatieve groep literatuurwetenschappers, historici, schrijvers, uitgevers en publicisten. In bovengenoemde enquête verwerfde het inmiddels 700 jaar oude *Van den vos Reynaerde* een plaats

in de top drie van de canon van Nederlandse literaire werken. Daarnaast beschouwden de geënquêteerden het als belangrijkste tekst uit de middeleeuwen.

Veel docenten weten het: havoleerlingen zijn gebaat bij korte, heldere opdrachten, activerende werkvormen en een aansprekende presentatie van de lesstof. De mogelijkheden om hier door middel van de *Reinaert* op in te haken zijn zeer groot: leerlingen kunnen bijvoorbeeld worden geconfronteerd met het Middelnederlands, vertalingen, bewerkingen en dialectversies. Daarnaast geeft het werk een beeld van de middeleeuwse maatschappij en de literaire vorm van het dierenepos. De *Reinaert* is dus prima te gebruiken bij het behandelen van de middeleeuwen tijdens een les literatuurgeschiedenis.

Ik ga de *Reinaert* hier gebruiken als voorbeeld bij het behandelen van een middeleeuws werk in de bovenbouw van de havo. In 2006 heb ik een onderwijsdossier samengesteld dat een bundeling is van lesmateriaal met betrekking tot dit werk. Ik bied diverse didactische invalshoeken aan die leerlingen kunnen helpen om het saaie en onleesbare obstakel, dat de middeleeuwse tekst anno 2007 voor de meeste havisten (en vwo'ers) is, op een leerzame en interessante manier te overkomen.

## Her- en vertalen

Een traditionele oefening om een leerling inzicht te bieden in middeleeuwse literatuur is het aanbieden van een stuk oorspronkelijke tekst ter vertaling. De gemiddelde vwo-leerling zal er met wat morren mee aan de slag gaan, als hij tenminste is gewapend met een Middelnederlands woordenboek. De gemiddelde havoleerling zal waarschijnlijk blokkeren door de ogenschijnlijk onbegrijpelijke woordenbrij die hem wordt voorgeschoteld. Toch is deze weinig activerende lessituatie te voorkomen.

Zo kan de manier waarop de tekst wordt aangeboden een rol spelen bij de ontvangst ervan: leg het sobere *Metropool* maar eens naast een literatuurgeschiedenis-methode als die van Dautzenberg en vraag een leerling waar hij liever mee wil werken (de financiële kant buiten beschouwing gelaten). Een belangrijk deel van lesgeven is het verpakken van je boodschap. Het presenteren van middeleeuwse tekst in een afbeelding van een Wordvenster, inclusief spellingcontrole, kan het geheel aantrekkelijker en inzichtelijker maken. Woorden die de spellingchecker kent, komen de leerlingen in de meeste gevallen immers ook bekend voor. Vervolgens is het gemakkelijker om stil te staan bij de woorden die níét worden herkend.

In het geval van de *Reinaert*, maar ook bij het behandelen van andere middeleeuwse werken, is het bovendien heel zinvol om te werken met een opmaak zoals in de moderne *Tekst in Contextreeks*. De middeleeuwse tekst is in die uitgaven afgedrukt naast een hedendaagse vertaling, die zo veel mogelijk de oorspronkelijke tekst volgt.

## Dramatische werkvormen

Een meer activerende en beproefde methode om de aandacht van (havo)leerlingen te krijgen is het inzetten van drama als presentatie- of werkvorm. Veel scholieren weten zich na hun middelbareschooltijd nog altijd haarfijn te herinneren hoe hun docent geschiedenis in de tweede klas de toen kersverse minister-president Balkenende imiteerde of hoe de docent maatschappijleer op zijn bureau klom om marxistische leuzen te scanderen ter verduidelijking van de theorie. Het loont dan ook de moeite de mogelijkheden te bekijken om de *Reinaert* door middel van drama te benaderen. Hierbij kan de docent het voortouw nemen door een rol uit het werk te spelen, maar ook de leerlingen zelf kunnen ermee aan de slag. De teksten lenen zich bijvoorbeeld

uitstekend om voorgedragen of gespeeld te worden. Historisch letterkundige Veltman-van den Bos stelt in een lesbrief op [Digischool.nl](http://Digischool.nl) voor om tableaux vivants te gebruiken om leerlingen op een speelse manier met de *Reinaert* kennis te laten maken:

‘De docent, dan wel een leerling, leest een fragment uit de bewerkte versie van Biegel. Daarna beeldt een groepje leerlingen de scène uit. Let op: het gaat niet om tekst, maar om uitbeelding. Door mimiek, lichaamshouding en opstelling van de groep, laten de leerlingen zien hoe er tegen de hofhouding aangekeken werd. De klas bespreekt de uitbeelding en de docent leest verder. Zo komt iedereen aan de beurt. Afhankelijk van de groep wijst de docent de spelers aan, of geeft de docent van tevoren een rolverdeling. Voor beide methodes zijn argumenten te vinden. Gebruikt is de moderne bewerking van Paul Biegel. De tekst volgt het origineel vrijwel op de voet.’

In combinatie met het lezen van een passage uit een *Reinaert*bewerking kan er uiteraard ook worden gekozen voor het volledig naspelen van een scène. Ook hier liggen verschillende mogelijkheden: leerlingen kunnen een toneelbewerking opzetten en (een deel ervan) uitvoeren of ze kunnen op basis van een script een filmscène opnemen waarin ze zelf een rol spelen. In de praktijk blijkt dat leerlingen bijzonder positief tegenover dit soort creatieve opdrachten staan. Een zittenblijver uit havo 4 smeekte me een paar weken terug haast of ze de opdracht dit schooljaar nog een keer mocht doen, omdat ze het in het vorige jaar zo leuk vond.

## Ondersteuning moderne media

Het aanbieden van een middeleeuws werk hoeft echter niet op te houden bij het geschreven woord: leerlingen zijn eraan gewend buiten schooltijd om te gaan met een keur aan multimediale middelen. Om grotere aansluiting te vinden bij de belevingswereld van de leerlingen verdient het gebruik van beeld en geluid in een literatuurgeschiedenisles dan ook aanbeveling wanneer deze meerwaarde kunnen bieden. Een voorgelezen fragment uit de *Reinaert*, dat onder meer te vinden is op [Literatuurgeschiedenis.nl](http://Literatuurgeschiedenis.nl), geeft leerlingen meer inzicht in hoe het Middelnederlands klonk. Daarnaast is het mogelijk dat een PowerPointpresentatie verheldering biedt bij de theorie over de middeleeuwse samenleving en literatuur door middel van zorgvuldig gekozen, aansprekende afbeeldingen.

Een (gedeelte van een) film als *Monty Python and the*



*holy grail* geeft op humoristische manier een beeld van de middeleeuwen en kan als aandachtsrichter en verduidelijking dienen bij het bespreken van middeleeuwse fenomenen als pestepidemieën en slechte hygiëne. Een indruk: in het begin van de film loopt een man met een kar vol lijken door een overdreven vies en vervallen dorp waar de pest heerst. Ondertussen roept hij: ‘Bring out your dead!’ Uit een gesprek dat hij voert met een bewoner van het dorp, die overigens met succes een nog levend persoon laat meenemen, blijkt dat dit een wekelijks dienst is. Dit fragment kan daarnaast ook dienen als inleiding op de bespreking van de middeleeuwse standenmaatschappij. Het bovenstaande gesprek eindigt als volgt na het passeren van de hoofdfiguur uit de film, koning Arthur:

‘Who’s that, then?’

‘I don’t know. Must be a king.’

‘Why?’

‘He hasn’t got shit all over him.’

Naast film kan ten slotte ook msn een (beperkte) rol spelen: op de afbeelding 1 is te zien hoe een klein gedeelte van een dialoog uit de *Reinaert* in een voor leerlingen vertrouwde context wordt gepresenteerd. Leerlingen kunnen er overigens ook actief mee aan de slag wanneer ze de opdracht krijgen om een dialoog uit de *Reinaert* te herschrijven. Als docent bied je het kader voor deze opdracht aan in de vorm van lege msn-vensters. Het is vervolgens aan de leerling om deze in te vullen, bijvoorbeeld door de dialoog zo te moderniseren dat hij in onze tijd past, maar toch nog het oorspronkelijke verhaal vertelt.

## Reinaert online

Uiteraard bestaan er nog veel meer mogelijkheden om een middeleeuws werk te behandelen. Iedere docent vindt in de loop der jaren zijn eigen trucs om bepaalde lesstof over te brengen.

Ik heb in dit artikel slechts voorbeelden van mijn visie op literatuurgeschiedenisonderwijs willen geven die het behandelen van het veelzijdige en nog altijd actuele *Van den vos Reynaerde* (of een ander middeleeuws werk) interessanter kunnen maken voor de (havo)leerling van nu. Ik hoop dat dit artikel u op ideeën brengt en helpt bij het vinden van nieuwe invalshoeken in bestaande lesstof. Het uitgebreide onderwijsdossier dat ik aan het begin van dit artikel noemde, is te vinden op <[www.student.ru.nl/t.vangaal](http://www.student.ru.nl/t.vangaal)>. Op die webpagina zal te zijner tijd ook een lesmethode



Afbeelding 1. Nobel en Reinaert in gesprek op msn

voor literatuurgeschiedenis in havo 4 verschijnen die ik op dit moment aan het ontwikkelen ben. Deze lesmethode zal de lesideeën in dit artikel als basis hebben. ■

### VERDER LEZEN?

Biegel, P. (1972). *Reinaert de vos*. Haarlem: Uitgeversmaatschappij Holland. (Uitstekende prozatekstbewerking voor middelbare scholieren.)

Janssens, J., & Daele, R. van. (2001). *Reinaerts streken*. Van 2000 voor tot 2000 na Christus. Leuven: Uitgeverij Davidsfonds. (Ruime achtergronden bij *Van den vos Reynaerde*. Rijk geïllustreerd.)

Lulofs, F. (2001). *Van den vos Reynaerde*. Hilversum: Verloren. (Complete tekstuitgave met diepgaand commentaar en verhelderende toelichtingen.)

Slings, H. (samenstelling). (2004). *Tekst in context 3. Reinaert de vos*. Amsterdam: Amsterdam University Press. (Editie voor het voortgezet onderwijs. Een speelse afwisseling van verhaal, toelichting en illustraties.)

Vandersteen, W. (1998). *Suske en Wiske. De rebelse Reinaert* (nr. 257). Antwerpen: Standaard Uitgeverij. (Bijzondere uitgave van het *Reinaert*verhaal naar hedendaagse Belgische toestanden, onder andere Dutroux.)

**THEORIE**

# DOEN!

## MAAR WEL GOED

Theo Witte

**Docent:** Mooi hè, jongens?

**Leerling:** Mevrouw, ik vind het best mooi of zo hoor, dat Egidiuslied, alleen die zanger flowt niet helemaal lekker op de beat.

Aan de hand van fragmenten de literatuurgeschiedenis in ‘vogelvlucht’ behandelen en de leerlingen zelfstandig met het literatuurgeschiedenisboek en oude teksten aan het werk zetten: het is een valkuil waar veel docenten tegenwoordig gemakkelijk instappen. Daarom is de nieuwe eindterm voor de havo niet erg gelukkig gekozen: ‘De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.’ Ik ben er namelijk van overtuigd dat zo’n vogelvlucht voor de meeste leerlingen een weinig motiverende en effectieve manier is. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de getuigenissen van een drietal belezen en gemotiveerde vwo-leerlingen die afkomstig zijn van drie verschillende scholen:

‘Ik vind het literatuuronderwijs gewoon slecht, want je krijgt helemaal geen onderwijs; het is

echt zo’n zelfstudievak geworden. Er is geen tijd om er dieper op in te gaan, je moet alles zelf doen met zo’n lullige studiewijzer en een stom boek waar je jezelf maar doorheen moet zien te worstelen.’

‘Ik had helemaal geen tijd om de stof te verwerken voor mezelf. Ik kan nu niet zeggen welke periode nu eerst was. Ik schaam me er gewoon voor dat ik dat in de afgelopen tijd niet op een rijtje heb kunnen zetten. Ik heb die hoorcolleges gewoon allemaal maar ontvangen en er helemaal niet goed over nagedacht. [...] Ik had ook graag willen zien dat de teksten ook in onze tijd werden geplaatst, dat het wat dichterbij komt te staan. Dat je bijvoorbeeld na gaat denken: “Wat betekent Beatrijs nu voor ons, welke waarde heeft ze voor ons?” Dat ontbrak allemaal bij ons.’

‘Die historische romans vond ik echt vervelend. Er ging toch veel tijd in zitten om ze te lezen [...]. En dan denk je van: “Ja, nu heb ik het helemaal gelezen en vertaald, maar ik heb nog niet het gevoel dat ik het snap en er echt iets van heb opgestoken.” Ik snapte de Nederlandse vertaling niet eens. [...] Je moet zo’n boekje dan lezen,

maar de achtergrond ken je eigenlijk niet goed. Dat moet je dan allemaal zelf maar een beetje zien uit te zoeken. Je vraagt je dan wel af waar je nu eigenlijk mee bezig bent.’

Zelfstandig en geïsoleerd werken is een slechte werkvorm voor het literatuuronderwijs. Een ernstige handicap voor het literatuurgeschiedenisonderwijs is dat de leerlingen tegenwoordig niet beschikken over een chronologisch-historisch referentiekader. Een bijkomende handicap is dat docenten Nederlands vakdidactisch niet zijn toegerust om geschiedenisonderwijs te geven, waardoor deze leemte niet goed wordt opgevuld. Bovendien ontbreekt hiervoor de lestijd. Recente ontwikkelingen in de onderbouw, die de nadruk leggen op vaardigheden en het invoeren van leergebieden, stemmen niet gerust als het gaat om de kennis van de Nederlandse geschiedenis in de nabije toekomst. Voor de wat verdere toekomst moeten we erop vertrouwen dat de invoering van de cultuurhistorische canon zijn vruchten af gaat werpen, zodat de docent Nederlands in de bovenbouw de vensters van de Nederlandse literatuurgeschiedenis meteen open kan zetten. Maar zover is het nog niet.

Uit mijn onderzoek naar het literaire ontwikkelingsproces van havo- en vwo-leerlingen (Witte, 2008) blijkt dat de meerderheid van de leerlingen in het begin van de vierde klas weinig leeservaring heeft. De kloof tussen de voorkennis en de literaire competentie van deze leerlingen en de kennis en competenties waar oude literatuur een beroep op doet, is groot. Er is echter weinig lestijd om deze kloof te overbruggen, zeker op de havo, waar men een jaar minder heeft. Willen docenten deze leerlingen met oude teksten bereiken dan zal men aansluiting moeten zoeken bij hun belevende, herkende of reflecterende manier van lezen. De collega's van geschiedenis verstaan deze kunst. Een goede geschiedenisleraar stimuleert de verbeelding van zijn leerlingen met meeslepende verhalen of andere technieken waarmee hij het verleden bij de leerlingen op kan roepen. Hij kan de stof ook in verband brengen met de leefwereld van de leerlingen en ze confronteren met bepaalde kwesties die hen raken en aan het denken zetten.

Bij tijdgebrek moet de oplossing niet in een verdunning van de leerstof worden gezocht (de hoofdlijnen),

maar in een verdikking (interessante oude teksten in hun context begrijpen, interpreteren en er met elkaar over reflecteren). Docenten doen er volgens mij goed aan te investeren in periodes en onderwerpen die het goed doen bij leerlingen. Het naoorlogse existencialisme bijvoorbeeld is voor leerlingen een interessante stroming, waarover ze bovendien relatief veel historische voorkennis hebben. Leerlingen zijn bereid zich te verdiepen in moeilijke stof, ook havoleerlingen, als het ze iets nieuws oplevert. Voor de middeleeuwen geldt dit in zeker opzicht ook. Bovendien vinden veel neerlandici dit een leuke en interessante periode. Ook dat komt het literatuuronderwijs ten goede omdat leerlingen doorgaans geïnteresseerd zijn in lessen van deskundige en enthousiaste docenten.

Om de kwaliteit van het literatuurgeschiedenisonderwijs op de langere termijn te vergroten moet er geïnvesteerd worden in de ontwikkeling van goed lesmateriaal waarbij wordt aangesloten bij de Canon van Nederland. Het is naar mijn mening erg onverstandig als iedereen weer zijn eigen 'ding' gaat doen en er geen gebruik wordt gemaakt van de kennis, deskundigheid en infrastructuur die op allerlei plaatsen voor het oprapen ligt. De tijd is er rijp voor dat de krachten van letterkundigen, vakdidactici en docenten worden gebundeld. Belanghebbende organisaties als de Taalunie en het Nederlands Literair Productiefonds zouden een rol kunnen spelen bij de uitgave van een literatuurgeschiedenis en een reeks Nederlandse klassieken voor scholieren. Het fabelachtige medium internet kan ervoor zorgen dat alle kennis en middelen actueel blijven en voor leerlingen en docenten continu beschikbaar zijn. Wellicht kunnen educatieve sites als <[www.entoen.nu](http://www.entoen.nu)> en <[www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl)> hiervoor worden gebruikt. Ook empirisch onderzoek naar methoden en opbrengsten van het literatuurgeschiedenisonderwijs kan een belangrijke bijdrage leveren aan de kwaliteit. Dat is niet alleen goed voor het literatuuronderwijs, maar ook voor de kwaliteit van het debat over het literatuuronderwijs. ■

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de Tweede fase*. Groningen: Dissertatie RUG. (Deze dissertatie verschijnt in het voorjaar in de Stichting Lezenreeks die wordt uitgegeven bij Eburon te Delft.)

# HOERA,

## literatuurgeschiedenis op de havo?

Dick Schram

Met ingang van het schooljaar 2007-2008 is de literatuurgeschiedenis terug in het literatuuronderwijs op de havo. Ik geef in het kort drie overwegingen bij de titel van de bijeenkomst die Levende Talen in 2007 aan deze onderwijsverandering wijdde.

### Ten eerste

Hoe zit het nu met de (her)invoering van de literatuurgeschiedenis op de havo en met de uitvoerbaarheid ervan? Voor wie geldt de juichkreet van het hoera eigenlijk? Kennelijk voor de leraren die graag literatuurgeschiedenis geven en minder voor degenen die in het verleden zich minder prettig voelden bij dit onderdeel van het vak Nederlands. Nu iedereen er weer aan moet geloven, wordt de inbreng van de leerkracht – zijn enthousiasme, zijn vermogen om het verleden op te roepen en om een geschikte didactische invalshoek te kiezen – eens te meer de voorwaarde tot een succesvolle realisering.

Of geldt het hoera de leerling? Hoe blij is deze met literatuurgeschiedenis? Heeft hij of zij wel voldoende historische referentiekaders? Houdt de docent in voldoende mate rekening met de wens en behoefte van de leerling aan herkenning en belevend lezen? De eventueel spannend te noemen relatie tussen belevend en distantieënd lezen bestaat niet alleen op één bepaald moment van de ontwikkeling van de literaire competentie, maar ook in het verloop zelf ervan. Havoleerlingen doorlopen deze ontwikkeling misschien niet hetzelfde

als vwo-leerlingen. Meer aandacht voor de plaats van deze fase in een doorlopende leeslijn is eveneens gewenst.

### Ten tweede

En wat is het antwoord op de vraag van die leerlingen waarom dat allemaal moet? *Waarom* zou je kennis moeten nemen van oudere literaire teksten? Leraren moeten deze vraag kunnen beantwoorden en overtuigend in onderwijs vertalen. Velen ervaren deze vraag als prangend en dat geldt wellicht in sterkere mate voor literatuurgeschiedenis, en dan op de havo.

Bij de beantwoording van de vraag gaat men soms uit van de waarde van de kennis van de tekst, zijn betekenis en zijn context, in de historische periode zelf. Dit is voor de havoleerling waarschijnlijk minder aansprekend. Het dialogisch-hermeneutisch standpunt (waarin de huidige lezer een dialoog aangaat met de tekst uit het verleden en deze in zijn historisch anders-zijn en de zeggingskracht voor het heden begrijpt) heeft betere troeven. Veel didactische werkvormen zijn erop gebaseerd en in zijn boek *Literatuurgeschiedenis op school* (uit 1988) heeft Armand van Assche de waarde van deze benadering uitvoerig en overtuigend beschreven.

Een tekst begrijpen kan daarnaast leiden tot een kritische discussie over die tekst. Wat vinden wij nu van die tekst? Deze kritische benadering, veelal vanuit een genderperspectief of een postkoloniaal perspectief,

heeft naar mijn weten veel minder toegang gevonden in het literatuuronderwijs, maar ze biedt ook een scala aan mogelijke vertalingen naar de klas. Het ‘historische’ boet in deze beide benaderingen in. Niet alleen omdat de historische tekst in staat is zijn eigen tijd te ontstijgen en men vanuit het eigen normstelsel het verleden kritisch de maat kan nemen. Maar ook omdat beide benaderingen uit principe voor alle teksten relevant en inzetbaar zijn. Dat het historische bij 1880 zou beginnen wordt dan zelf voor discussie vatbaar en het ligt voor de hand dat deze demarcatie van historisch of niet-historisch wellicht zelf snel gedateerd zal zijn.

Maar (kortom) een uiteenzetting met het literaire verleden vormt een belangrijk argument om historische literatuur te behandelen. Er is nog een ander argument. Literatuur is een systeem dat veel recyclet, en een goed begrip van de meest actuele kennis veronderstelt een kennis van het oude tot zeer oude. Werkt Van der Heijden niet in MIM de antieke Oedipusmythe uit in een gevecht tussen voetbalsupporters van Feyenoord en Ajax, en speelt Connie Palmen niet een intertekstueel spel, tot in de titel toe, met Vondels *Lucifer*?

### Ten derde

Als je literatuurgeschiedenis wilt invoeren, zou je kunnen kijken naar wat in de studies van de nationale letterkundes en de literatuurwetenschap gebeurt en wat daarvan voor het literatuuronderwijs relevant en bruikbaar is. Misschien geeft dat een aanvulling op het werken met een literatuuroverzicht als een aflossing van esthetische conventiestelsels (romantiek–realisme–symbolisme enzovoort).

Het idee dat literatuur contextgebonden is, heeft geleid tot een grote aandacht voor culturele herinneringen en de wijze waarop een cultuur via culturele uitingen met het verleden omgaat (*cultural memory*). Ook canoni-seringsprocessen horen tot dit thema en de bestudering van de manier waarop literatuur en kunst vorm geven aan het verwerken van traumatische ervaringen (*cultural trauma*).

Een van de aandachtspunten in postkoloniale studies is de wijze waarop westerse historische teksten in niet-westerse contexten van nu herschreven worden. In het *New Historicism* is een methode ontwikkeld om literaire teksten samen te lezen met niet-literaire teksten vanuit de gedachte dat begrippen en zienswijzen van de ene cultuuruiting in de andere overgaan, en dat leidt tot verrassende perspectieven op bekende werken. Er is dus veel materiaal dat een uitbreiding van het bieden van een historisch overzicht mogelijk maakt. Met dat werken met een literatuurhistorisch overzicht is ook niks mis natuurlijk. De vraag is wel of dat voor de havo een compleet overzicht moet zijn. Werken met delen eruit verdient misschien de voorkeur: de middeleeuwen en de naoorlogse periode komen dan het meeste in aanmerking om te worden behandeld.

### Terug

Terug naar het hoera: dat moeten we met enig realisme tegemoet treden. Een historische benadering, ruim opgevat, is een verbijzondering van het belang van lezen van literatuur. Waarom zouden we de havoleerling dat onthouden? Een contact dat vroeger meer gebruikelijk was, namelijk dat het literatuuronderwijs impulsen vanuit de letterkundestudies toelaat, zou gereanimeerd moeten worden. En er zou gedifferentieerd moeten worden naar schooltype.

Dat is allemaal gemakkelijk gezegd. Maar wie moet dat vormgeven, begeleiden en evalueren? Daarvoor zou ik graag een groep vrijgesteld zien die de taak heeft interessante studies te inventariseren en didactisch te vertalen. Dat groepje kan dan meteen de taak krijgen een aantal jaren bij te houden en te evalueren hoe het eigenlijk gaat met literatuurgeschiedenis op de havo. En dat groepje zou ook eens wat meer onderzoek moeten entameren naar het literatuuronderwijs. En dat groepje zou eens een vergelijkende studie moeten doen naar literatuuronderwijs op dit niveau en onderzoek daarnaar in de ons omringende landen. Wensen die ik graag neerleg bij Levende Talen. ■



# LEREN VAN DE GESCHIEDENIS?

Piet-Hein van de Ven

Het examenprogramma vwo stelt voor ‘literatuurgeschiedenis’ dat de leerling een overzicht moet kunnen geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis tot en met de eigentijdse literatuur. De leerling moet de voornaamste perioden van de westerse cultuur kennen en vooral die van de Nederlandse. Hij kent daarvan zowel de chronologie als de algemene kenmerkende eigenschappen. Hij kent de belangrijkste literair-historische veranderingen ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen. De leerling moet de twaalf gelezen werken bekijken vanuit de cultuurhistorie. Dat wil zeggen dat hij in de gelezen literaire teksten die eigenschappen herkent op grond waarvan tijdvakken of stromingen worden ingedeeld. Hij kent veranderingen in de thematiek, in de ontwikkeling van de genres en in de opvattingen over literatuur. En hij moet kunnen ingaan op het bijzondere (unieke, incidentele) en op het algemene (constante, regelmatige) van de literaire tekst en de literatuurgeschiedenis.\*

Dat is nogal wat. Het doel dat een leerling zowel het algemene moet (her)kennen, als het unieke, kan bereikt worden door veel lezen. Leren is immers vergelijken, verschillen leren zien, en zo grote lijnen en afwijkingen daarvan ontdekken. Dat kan nooit op basis van slechts een paar zelf te lezen werken. Deze doelstelling leidt tot reproductie van kennis; vanuit een eigen betekenisverlening is een leerling – op basis van gebrek aan belezenheid – niet in staat tot het vergelijken van het algemene en het unieke. Literatuurgeschiedenis onder zulke condities komt niet veel verder dan reproductie.

Dat is voor mij de kern in het volgende fragmentje van een les historische letterkunde aan havo 4(!).

D(ocent): ‘Jullie hebben als het goed is zelf het hoofdstuk al een keer doorgenomen. Wie kan mij vertellen wat voor een eeuw de 18e eeuw eigenlijk was?’

*(Vingers gaan omhoog.)*

D: ‘Clemens?’

Clemens: ‘Dat het geloof minder belangrijk werd, omdat God meer naar de achtergrond werd geschoven.’

D: ‘Waardoor kwam dat dan? Want je hebt gelijk, het geloof kreeg een minder prominente rol. Maar waarom?’

Clemens: ‘Omdat ze meer gingen nadenken. Ze geloofden de Bijbel niet meer zomaar.’

D: ‘Dat klopt. In de 18e eeuw veranderde de instelling van de mensen. [...] Ze vonden dat het heldere, kritische verstand belangrijk was (*schrijft de term rationalisme op het bord*). Rationalisme komt van ratio: rede, verstand. Alles werd onderzocht. Maar niet alleen op het gebied van de godsdienst veranderde er iets. Op welke gebieden nog meer?’

Steffie: ‘De opvoeding.’

D: ‘Inderdaad, heel goed, de opvoeding. Hoezo dan? In welk opzicht?’

Steffie: ‘Kinderen moesten een vrije opvoeding krijgen.’

D: ‘Wat was dat dan, een vrije opvoeding?’

Steffie: ‘Dat kinderen meer zelf mochten bepalen.’

D: ‘Kinderen moesten inderdaad vrijer worden opgevoed. Tot die tijd liepen kinderen nog aan leiband, van



die tuigjes weet je wel?’ (Maakt een beweging alsof ze een kind aan een tuigje heeft.)

Leerlingen: ‘O, vreselijk.’

D: ‘Ze mochten ook geen knellende kleding meer dragen. Ze moesten eigenlijk meer hun eigen gang kunnen gaan. Ze bedachten ook dat bier drinken beter was dan wijn.’

Leerlingen: ‘Echt? Haha.’

D: ‘Welke filosoof vond eigenlijk dat kinderen een vrijere opvoeding moesten krijgen?’

Steffie: ‘Rousseau?’

Vervolgens gaat de docent in op de Franse Revolutie en wordt het begrip ‘vrijheid’ ook politiek ingevuld. De les werd gegeven door een beginnend docent die de leerlingen voorbereidt op een gezamenlijk proefwerk. De nadruk in de les ligt dan ook op kennisoverdracht. Het gaat mij nu niet om een evaluatie van deze docent in de context van het gezamenlijke proefwerk. Maar om wat de leerlingen eventueel leren.

### Historisch besef

Wat voor perspectief op de (eigen) werkelijkheid wordt de leerling geboden in dit fragment? Het begrip ‘rationisme’ krijgt een nogal positieve connotatie. Natuurlijk, aan het rationalisme hebben we veel te danken: emancipatie van religieuze en opvoedkundige dogma’s, zoals in het lesfragment aan de orde komt. Maar de gebruikelijke kijk van literatuurschoolboeken op de verlichting biedt wel een nogal eurocentrisch perspectief. Wat betekent deze voorstelling ervan voor de leerlingen? Begrijpen ze hun wereld nu beter? Mijn probleem met dit fragment is dat het eigen sociale repertoire onbesproken blijft. De eigen voorstelling van ‘opvoeding’, noch van ‘vrijheid’ wordt geproblematiseerd. Cultuur is dat wat we ‘natuurlijk’ vinden, wat voor ons vanzelfsprekend is. Cultuuroverdracht betekent leerlingen helpen beseffen dat de eigen attitudes en overtuigingen, de eigen opvoeding en de eigen dogma’s en (on)vrijheden tijdgebonden zijn. Kunst, literatuur, maar ook leren begint daar waar spanning optreedt tussen de werkelijkheidsvoorstellingen van, in dit geval, het literaire werk en de lezer. Het begrip ‘vervreemding’ betekent niet alleen het vreemd aankijken tegen een andere werkelijkheids-

voorstelling, maar ook het bevreemden van de eigen werkelijkheidsvoorstelling, een bevreemding die leidt tot reflectie op het eigen wereldbeeld. Een leraar, een boek, moet de leerlingen ‘verstaanbaar de werkelijkheid ontvreemden’ (Bernlef). Leerlingen zouden in bovenstaand fragment de relatie moeten zien tussen ‘vrijheid’ en ‘het minder belangrijk’ worden van het geloof. Maar ze zouden ook moeten leren zien dat de verlichting die ‘vrijheid’ meet aan een ‘menselijke maat’ die de plaats inneemt van de vanzelfsprekende ‘goddelijke maat’ van de middeleeuwen; dat er sprake is van een fundamenteel ander wereldbeeld, met fundamenteel andere ‘vanzelfsprekendheden’.

Het lesfragment sluit aan bij de exameneisen van het subdomein literatuurgeschiedenis, het leidt mogelijk tot kennis van de geschiedenis van de literatuur, maar het leidt niet tot het ontdekken van de geschiedenis in de literatuur. Het slaagt er niet in de mens neer te zetten als een historisch bepaald wezen dat in het verleden tot andere keuzes kwam, in een andere context van normen en waarden. Leerlingen leren niet zien dat onze maatschappij met alle normen en waarden een constructie is. Dat de vanzelfsprekendheden van nu berusten op vaak bewuste, gestuurde keuzes uit het verleden. En dat houdt in dat ze ook niet leren de eigen wereld van nu, de eigen vanzelfsprekendheden te ontmaskeren. En dit verband tussen heden en verleden noem ik historisch besef. Literatuuronderwijs kan daaraan bijdragen, maar dan moet er meer gelezen worden, denk ik – leren is vergelijken – en dan moet er meer met leerlingen over het gelezene gesproken worden – leren is interactie. En gezien de idiote aantallen leerlingen die een docent literatuur krijgt voorgezet, lijkt me dat een lastige opgave. ■

\*Ik verwijst naar de formulering op de website van het ministerie.

#### LITERATUUR

Janssen, M., & Van de Ven, P. H. (2001). ‘Het studiehuis is één groot gepland iets’. Leren leren in het schoolvak Nederlands. In J. Imants & M. Kamp (Red.), *Samenspel: Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken* (pp. 53–84). Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.

McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading: The Teaching of English*. Manchester & New York: Manchester University Press.

# LITERATUURGESCHIEDENIS OP DE HAVO? DAN: LITERATUUR IN DE ONDERBOUW!

Martijn Nicolaas

Op de website van Stichting Lezen stond in september 2007 een poll met de volgende stelling: ‘Literatuurgeschiedenis terug op de havo is een goede zaak’. Tot het schrijven van dit artikel was de stand als volgt: 80,5% eens, 19,5% oneens. Natuurlijk is het aantal stemmers niet representatief, maar toch zegt het wel wat over de mensen die de website van Stichting Lezen bezoeken: leesbevorderaars. Leesbevorderaars gaan immers voor het stimuleren van leesplezier en dat staat toch volgens velen op gespannen voet met een verplichte lijst klassiekers en de literatuurgeschiedenis die daar als algemeen kader bij hoort.

Het raakt direct de wat belegen geraakte tegenstelling tussen leerlinggericht en cultuurgericht literatuuronderwijs: wat zou het doel moeten zijn van literatuuronderwijs, lezers kweken of kennis van cultureel erfgoed? Iedereen is het ondertussen wel erover eens dat beide doelen binnen het literatuuronderwijs van belang zijn en dat met een beetje ruimte, tijd en creativiteit beide aandacht kunnen krijgen. Het beroemde en beruchte onderzoek over dit onderwerp van Marc Verboord (*Moet de meester dalen of de leerling klimmen?*, 2003) toonde aan dat leerlinggericht literatuuronderwijs meer lezers oplevert dan cultuurgericht literatuuronderwijs, maar dat door de verminderde tijd voor literatuuronderwijs het leesniveau de laatste jaren gedaald is.

En met aandacht voor de historische context van boeken kun je nu juist aan dat leesniveau iets doen. Wat dat betreft is literatuurgeschiedenis op de havo een goede zaak. Dat wordt ook aangetoond in ander onderzoek naar literatuuronderwijs. Erik van Schooten onderzocht de attitude ten opzichte van lezen en fictie onder leerlingen van het voortgezet onderwijs (*Literary response and attitude toward reading fiction*, 2004). Hij ontdekte dat

leerlingen vooral lezen omdat ze daar plezier aan beleven. Een van zijn stellingen is dat het literatuuronderwijs is op te vatten ‘als een vorm van leesbevordering’. De invulling van het literatuuronderwijs is belangrijk: is die gericht op tekstervaring, dan blijven leerlingen het leuk vinden om te lezen. Ook structuuranalyse en literatuurgeschiedenis stimuleren de leeshouding maar die effecten worden pas zichtbaar in de bovenbouw. Erik van Schooten pleit dus voor een duidelijke verdeling tussen het literatuuronderwijs in de onder- en de bovenbouw. Zaken als structuuranalyse en literatuurgeschiedenis bederven de leeshouding niet als ze steunen op een literatuurdidactiek in de onderbouw waarbij tekstervaring en leesplezier centraal staan.

Wat mij opvalt en ook bevreemdt, is dat er nog steeds amper in doorgaande leerlijnen gesproken wordt. Haast altijd gaat het bij dit onderwerp over de mogelijke lesinhoud van de vierde en de vijfde klas. Waarom zou literatuurgeschiedenis op de havo een struikelblok zijn, als literatuuronderwijs niet begint in de vierde klas maar in de eerste? Wanneer leerlingen uit de onderbouw gewend zijn om boeken te lezen voor school en die langzamerhand ook leren beargumenteren met literaire begrippen (dat kan uitstekend met goede jeugdboeken!), dan hoef je dat in 4-havo niet meer uit te leggen. Literatuurgeschiedenis kan dan het onderwerp van de literatuurlessen van de bovenbouw zijn, naast het zelfstandig lezen van boeken. Bovendien kan de leraar Nederlands in 3-havo al boeken aanbieden van schrijvers als Ed Franck (*Beatrijs*) en Agave Kruijssen (*Elegast, Walewein*), die historische literatuur hebben hertaald in voor jongeren aantrekkelijke en spannende verhalen. Sowieso kan dat prachtige, brede aanbod van jeugdliteratuur (12+ en 15+) beter gebruikt worden.

Natuurlijk zou ik vanuit Stichting Lezen iets kunnen zeggen over de didactiek van literatuurgeschiedenis op de havo; dat je leerlingen niet verplicht om volledige teksten te lezen maar ze door fragmenten voor te lezen verleidt dat uit zichzelf misschien toch te doen; dat je met beeldfragmenten zoals de geanimeerde gedichten van Dicht/vorm of de filmpjes op <[www.leesmij.nu](http://www.leesmij.nu)> de leerlingen helpt een beeld te vormen van een histori-

sche tekst; dat je met ze naar het Letterkundig Museum gaat of een theatervoorstelling; dat je projecten opzet in samenwerking met ckv en de andere talen; maar het belangrijkste wat ik zou willen adviseren is ervoor te zorgen dat het literatuuronderwijs in de onderbouw staat als een huis en gedegen voorbereidt op de bovenbouw. Met andere woorden: een doorgaande leerlijn literatuuronderwijs van de eerste tot en met de vijfde klas. ■

#### INTERESSANTE WEBSITES/PROJECTEN

<[www.leesmij.nu](http://www.leesmij.nu)> Korte filmpjes die verleiden tot het lezen van literatuur, waaronder ook van Bordewijk, Thijssen en Elsschot.

<[www.dichtvorm.nl](http://www.dichtvorm.nl)> Klassiekers: geanimeerde poëzie van de middeleeuwen tot Lucebert.

<[www.theaterland.nl](http://www.theaterland.nl)> Boek&Theater. Miniwebsites over toneelvoorstellingen gebaseerd op literatuur, waaronder *Don Quichot* en *Eline Vere*.

<[www.leeskunssst.nl](http://www.leeskunssst.nl)> Beschrijvingen van zestien schoolprojecten waarbij samengewerkt wordt tussen de talen en ckv, waaronder een middeleeuwenproject.

<[www.literatuurplein.nl](http://www.literatuurplein.nl)> Met een tijdlijn die literatuur en historische gebeurtenissen op een rij zet.

#### JEUGDLITERAATUUR IN DE ONDERBOUW

<[www.leesplein.nl](http://www.leesplein.nl)> Jeugdboekenplein: tips, een quiz en alles over boeken en schrijvers.

<[www.jongejury.nl](http://www.jongejury.nl)> Leerlingen bepalen welk boek de Prijs van de Jonge Jury krijgt.

## OVER WAT WE EIGENLIJK AL WISTEN

J.A. Dautzenberg

Er zijn mensen die niets weten; hen noemen we kinderen. Daarom sturen we ze naar school, waar ze kennis moeten opdoen (en enkele vaardigheden). Sommige van hen gaan naar de havo, de op een na hoogste intellectuele opleiding die je na de basisschool kunt volgen. Later komen die in gezelschappen waar wel eens namen vallen als Wolkers of woorden als verlichting, waar iemand vindt dat 'Barbertje moet hangen' of waar iemand die verstand heeft (of denkt te hebben) van onderwijs zegt dat één uur leesdossier kan maken dat men weken schreit.

Dan is het toch aardig als je niet met de mond vol tanden staat en wéét wie die Wolkers was, wat de verlichting was, wat die uitdrukking betekent (en waarom ze fout is) en waar die toespeling op slaat?

En als je ouder van zo'n kind bent en waarschijnlijk zelf nog op een echte school hebt gezeten, waar ze niet deden aan competentiegericht onderwijs, waar ze je iets leerden in plaats van 'leerden leren', waar je in een lokaal zat en niet in een multifunctionele studiomedia-theek, waar geen didactici rond liepen (want die had je toen nog nauwelijks) en niet achter elke docent drie

managers stonden om hem ‘aan te sturen’, – dan wil je toch dat je kind óók iets leert en niet, zoals Hermans ooit schreef, ‘een sukkel blijft die alles gelooft wat in *Privé* staat, een stoethaspel die de *Viva* leest, een staker die alleen weet mee te praten over Donald Duck en Kuifje?’

En moeilijk is het helemaal niet de jongelui iets bij te brengen over zaken als literatuur en kunst en geschiedenis. Als je de deur van je lokaal goed dicht

houdt, je vak kent, een beetje orde kunt houden en mooi kunt vertellen (en een goed boek hebt), dan kom je al een heel eind. En als je dan bovendien geen workshops en lezingen bezoekt waar woorden gebruikt worden als ‘literaire competentie’, ‘leeservaring’, ‘leerreflectie’ en ‘tekstervarend literatuuronderwijs’, dan kan het eigenlijk niet meer misgaan.

Maar dit alles wisten we al heel lang. We waren het alleen een beetje vergeten. ■

## BLIKVERRUIMEND, GRENSVERLEGGEND

Joop Dirksen

Toen ik tien jaar geleden in de aanloop naar de tweede fase de literatuuronderwijsmethode *Dossier Lezen* schreef, nam ik in het havo-deel dezelfde tijdsbalk van de cultuurgeschiedenis op als in het vwo-deel, met hetzelfde beknopte overzicht van de literatuurgeschiedenis als in het vwo-deel: samen zo’n twaalf pagina’s waarin de kern stond van wat iedere ontwikkelde Nederlander zou moeten weten van het literair-culturele verleden van zijn land.

Mijn uitgangspunt van toen vind ik ook vandaag de dag nog zinnig: een havo-leerling moet net als een vwo-leerling de hoofdlijnen van ons literaire, ons culturele verleden kennen.

Algemene vorming op weg naar specialisatie in een vervolgstudie houdt onder meer in dat je een brede kennisbasis hebt, een ‘kapstok’ waaraan je nieuwe kennis en ervaringen kunt ophangen. Zo’n overzicht van hoofdlijnen van ons culturele verleden is daarvan een wezenlijk onderdeel. Een hbo’er die zich bijvoorbeeld niets kan voorstellen bij verwijzingen naar de verlichting (die met toch grote regelmaat op de opiniëpagina’s van kranten opduiken in het kader van de islamdiscussie) is ernstig gehandicapt door dit tekort aan kennis. Een literatuurdocent – en hopelijk denkt de ckv-docent daar op dezelfde manier over – moet (ook) zijn havo-leerlingen deze kennis meegeven.

Wie – en daar hoor ikzelf bij – de thematische insteek prefereert boven een strikt chronologische behandeling als invulling van de ‘hoofdlijnenkapstok’ kan kiezen voor

thema’s die zeker aan zullen spreken, met hertaalde teksten uit ons literaire verleden. Bij aansprekende thema’s valt bijvoorbeeld te denken aan de plaats van godsdienst in onze literatuur door de eeuwen heen, of de wijze waarop mannen en vrouwen met elkaar om zijn gegaan tot op de dag van vandaag. Het gaat in deze thematische lessen minder om kennis dan om inzicht. Literaire teksten uit het verleden kunnen, net als teksten uit andere culturen, begrip kweken voor andere manieren om de werkelijkheid te beleven dan de onze. Literatuur werkt zo blikverruimend, grensverleggend.

Door de ogen van een zestiende- of achttiende-eeuwer naar een onderwerp kijken dat ook nu ‘hot’ is, zorgt er wellicht voor dat we enigszins leren relativiseren. Om bij de themavoorbeelden te blijven die ik zojuist noemde: wie ziet dat ook in ons verleden werd vermoord omwille van geloof, beseft dat fanatisme van alle tijden is. Wie ziet hoe stijlvol mannen en vrouwen in veel periodes uit het verleden met elkaar omgingen, zal wellicht beseffen dat niet alles uit het verleden ‘ouderwets’, dus waardeeloos is geworden. Een bespreking van bijvoorbeeld *Kobus en Agnietje* van Justus van Effen laat leerlingen ervaren dat in het versiergedrag van jongens en meisjes heel veel hetzelfde gebleven is als destijds, maar dat er ook opvallende verschillen zichtbaar worden die kunnen aanzetten tot een boeiend klassengesprek over ónze en ‘hun’ normen en waarden, over wat ‘normaal’ is. Zo kan literatuurgeschiedenisonderwijs ook op de havo een nuttige en pakkende mix zijn van kennis en ervaringen. ■

# LITERATUURGESCHIEDENIS OP HET VMBO?

Moeten de Nederlandse klassieken uit de literatuur ook op het vmbo een plaats vinden? Pauline Zwart, docente Nederlands uit Culemborg, laat haar vmbo-leerlingen kennismaken met de bekende dichters uit de Nederlandse literatuur en verwacht van hen daarbij ook historisch inzicht. Een brug te ver? Pauline Zwart legt haar motieven uit. Theo Herrman, docent Nederlands met veel ervaring op het vmbo, reageert.

# KOPLAND en KLOOS op het VMBO

Pauline Zwart

Op de vraag ‘Wat vind jij van poëzie?’ antwoordde Ruben, 4 vmbo-tl: ‘Ik vind sommige gedichten best mooi. Als het gaat over onderwerpen die mij interesseren, vind ik het erg leuk om het te lezen. Het is toch prachtig dat mensen hun ware emoties erin verstoppen en het ook durven uiten om een opgelucht gevoel te krijgen?’ Shannon schreef: ‘Ik vind poëzie/gedichten wel leuk om te lezen. Vooral als je eens verdrietig bent, en je leest een gedicht over gevoelige dingen dan voel je daar wel eens beter door. Zelf schrijf ik thuis ook wel eens gedichten, en daar kan je ook goed emoties in kwijt, en je wordt er een stuk rustiger door. En tegen verveling helpt het ook.’

Vaak krijg ik verbaasde reacties van mensen die horen dat ik op het vmbo poëzielessen geef, met gedichten van Kopland, Piet Paaltjens en andere klassieke Nederlandse dichters. Maar het kan en ik vind ook dat het moet. Stel je voor dat wiskundedocenten het onderdeel ‘vergelijkingen’ overslaan en dat bij geschiedenis ‘staatsinrichting’ wordt geschrapt, omdat dit te ver van

de leerlingen afstaat en wel erg moeilijk te onderwijzen is. Dat zouden veel mensen belachelijk vinden. En toch doen veel vmbo-leraren zoiets bij het vak Nederlands. Ze slaan belangrijke kennis van onze taal over.

Zoals Marjoleine de Vos in 2003 in het NRC schreef: ‘Poëzie is de mooiste en de noodzakelijkste versiering van het leven die er is. Ze is er in alle soorten en maten en men kan er alle kanten mee op. Waarvoor dient poëzie eigenlijk? Om bewoordingen te vinden voor de werkelijkheid, vormen, ordeningen, klanken die maken dat we iets zien, iets horen, iets weten of voelen wat we nog niet eerder zo hadden gezien, gehoord, geweten of gevoeld. [...] Er zijn momenten dat de taal de blik richt, er zijn momenten dat men verlangt naar een gedicht.’ Daarom is poëzie belangrijk.

Maar waarom geven leraren dan zo weinig poëzieonderricht? De grootste uitdaging van onderwijs is volgens mij dat je als docent leerlingen kennis moet laten maken met dingen die niet aansluiten bij hun leefwereld.

Volgens mij neem je dan je leerlingen ook serieus. Je biedt ze een kans hun wereld te vergroten en te laten zien hoe zij deze interpreteren. En onderschat ze niet. Het is vrij aanmatigend te zeggen dat ze er toch niets van begrijpen.

Een opdracht uit het werkstuk dat ik mijn leerlingen vorig schooljaar liet maken, is dat ze drie gedichten moeten zoeken; uit de 18e, uit de 19e en één uit de 20e eeuw. Ze schrijven daar een uitleg bij. Het merendeel van mijn leerlingen had dat uiteindelijk heel aardig gedaan. Sommigen wisten verrassend goed waarover ze schreven en enkelen zaten er flink naast. Maar ze hadden ze toch onder ogen gehad: Piet Paaltjes, Bilderdijk, Kloos, Marsman, Kopland of Deelder. Praktisch al mijn leerlingen waren gemotiveerd en leverden een mooi werkstuk in, met portretten van dichters of romantische rozenrandjes en vaak heel persoonlijke verhalen ertussen.

Een belangrijke voorwaarde voor gemotiveerde leerlingen is wel dat je als docent zelf gemotiveerd bent. Daarom is het goed als je je kennis van en over dichters telkens weer actualiseert (dat kan overigens heel inspirerend zijn!), en het is vooral goed om je lessen en opdrachten naar eigen 'smaak' in te richten. Ik ben mijn lessenserie bijvoorbeeld begonnen met een lied van Spinvis. Ook heb ik fragmenten laten zien van een documentaire over Rutger Kopland, een dichter die ik erg goed vind. Bij het gedicht 'Zijn jas' moest een meisje huilen, omdat haar opa net was overleden. En toen ik na enkele weken nog eens met de klas sprak over poëzie en weer de naam Rutger Kopland liet vallen, wist Fouad niet meer wie dat was. Na enig nadenken zei hij: 'O, die van de sla!' Gebruik de dichters die dicht bij jezelf staan en je kunt je leerlingen met je eigen enthousiasme motiveren.

Waarom krijgt poëzie dan toch zo weinig aandacht op het vmbo? Zoals gezegd: omdat een deel van de

docenten het zelf een lastig onderdeel vindt. Wat veel docenten gelukkig wel doen, is leerlingen zelf laten dichten. Het is echt van deze tijd om workshops te geven waarin leerlingen associatief leren schrijven, om leerlingen te laten rappen of sms-gedichten te laten maken. Daar kunnen heel leuke dingen uit voortkomen. Maar de leefwereld van het kind hoeft niet altijd centraal te staan. Het is inspirerend andere gedichten te lezen.

De tweede verklaring vind ik in de tijdgeest: het is niet erg modern om in je lessen aandacht te besteden aan dingen die langer dan zeventig jaar geleden zijn gebeurd. De leerlingen weten meer van de Tweede Wereldoorlog dan van de Eerste, meer van de strijd in Vietnam dan van de Tachtigjarige Oorlog.

Jammer, want door de eeuwen heen is zoveel moois te ontdekken en kun je zo veel inspiratie opdoen. Dat geldt niet alleen voor geschiedenis, maar ook voor vakken als ckv en Nederlands. ■

## VAN DE GOEDE DOOD EN EEN OLIFANTSHUID

Theo Herrman

Pauline Zwart toont zich er verbaasd over dat 'mensen' verwonderd reageren wanneer ze vernemen dat zij op het vmbo poëzielessen geeft waarin ze voor 'klassieke Nederlandse dichters' niet terugschrikt. Mij verbaast het dat zij zulke reacties niet in eerste instantie van

haar leerlingen krijgt. (Toegegeven, leerlingen zijn ook mensen. Maar u begrijpt hopelijk wat ik bedoel.) Mij overkomt dat wel degelijk in dergelijke situaties.

*Goede dood, wiens zuiver pijpen door 't verstilte leven boort...*

‘Wat stelt u zich hierbij voor, meneer? En beseft u wel wat ik van mijn ouders te horen krijg als zij uw fraaie kopietje uit mijn tas vissen?’

De vragen komen van een blond paardenstaartje van 15, dat met een rood hoofd het besmuite gegrinnik van de stoere binken in haar klas weerstaat. De stemming zit er direct al beter in dan de goede Boutens zich in zijn stoutste dromen had kunnen voorstellen.

Met Paaltjens’ ‘De zelfmoordenaar’ kan ik ook al niet meer aankomen: de slotstrofe ervan geeft eveneens aanleiding tot lokaalbrede hilariteit. Het slimste jongetje van de klas meent te begrijpen waarom het liefdesvuur zo abrupt is geblust: ‘Ik zou haar ook niet meer moeten, zo’n meisje dat zich zo gemakkelijk beschikbaar stelt voor één wip. In de open lucht nog wel. Zo’n meisje deugt niet.’ Het is niet zeker dat de opmerkingen uit naïviteit, onwetendheid, ongeïmproviseerd voortkomen. Het is soms regelrechte spotzucht; je moet een soort olifantshuid hebben om die te verdragen en een volgende keer wederom met een nieuw, al of niet oud gedicht te komen aandragen.

Pauline Zwarts opmerking dat sommige leerlingen er in hun poëziewerkstuk ‘flink naast zaten’ kan ik wel plaatsen, dus. Niettemin stem ik volmondig in met haar vervolgzin: ‘Maar ze hadden ze toch maar onder ogen gehad’. Zo er sprake is van twee kampen, bevind ik me in het hare. Leerlingen in het middelbaar onderwijs,

dus ook die van het vmbo, behoren met uiteenlopende soorten taalgebruik in aanraking te komen, dus ook met het poëtische. Poëzie maakt gebruik van taal en taal is ons vak.

De twee leerlingencitaten die de opmaat vormen tot Zwarts artikel leggen er nogal wat nadruk op dat je voor poëzie ‘in de stemming’ moet zijn. Dat zulks het geval is met dertig pubers tegelijk – en uitgerekend als ook de docent toevallig in de juiste stemming verkeert – is een zeldzaamheid. En er komt bij, dat bijvoorbeeld een vmbo 4-leerling gemiddeld wat jonger is dan leerlingen die bijvoorbeeld eindexamen vwo gaan doen. En daar nog eens bovenop komt het gegeven dat doorgaans niet de meest taalgevoelige leerlingen op het vmbo terecht komen.

Ik wil maar zeggen: het is tamelijk moeilijk precies die poëzie te vinden die voor vmbo-leerlingen behapbaar is. Begrijp mij niet verkeerd: ik ben niet van de hapklare brokken. Ik wil ook niet blijven steken in wat ‘de belevingswereld van de leerling’ genoemd wordt, God bewaar me. Natuurlijk moet je ze op de tenen dwingen en verder leren kijken dan de neuzen lang zijn. Maar dwing ze in godsnaam niet tot al te grote sprongen, want daar komen ongelukken van.

‘Maar ze hebben ze tenminste onder ogen gehad.’ Ik vind dat een legitieme doelstelling. Er is al veel gewonnen als je vmbo-kinderen, die veelal niet zitten te popelen om zich met een boekje in een hoekje terug te trekken, aan het lezen krijgt. En nog meer, als je ze met minder verbijstering dan voorheen naar gedichten weet te laten kijken in het besef dat poëzie niet echt iets raars is. Eisen mag je daarbij stellen, maar maak het in vredesnaam – ook voor je eigen gemoedsrust – niet al te lastig. Iets in de trant van een gulden middenweg misschien? ■



# Recensie

## VISIES OP HET LITERATUUR- ONDERWIJS IN DE BOVENBOUW

Hans Goosen (Red.). (2007). *Forum of arena, opvattingen over literatuuronderwijs: een stand van zaken in 2007*. VON-Cahier 1. Te downloaden op <[www.vonmoer.nl/voncahiers.htm](http://www.vonmoer.nl/voncahiers.htm)>.

In 2005 ging de VON ter ziele: de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands. Vanaf 1969 zette deze vereniging zich met kracht in voor doorgaande leerlijnen in het moedertaalonderwijs. Het voormalig VON-bestuur blijkt na de opheffing niets aan daadkracht te hebben verloren. Om de nalatenschap van VON zeker te stellen, maakte het al de inhoud van het verenigings-tijdschrift *Moer* compleet op internet beschikbaar. In de traditie van de VON is nu het plan opgevat om voor verschillende schoolsoorten discussiebundels samen te stellen over onderdelen van het onderwijs in het Nederlands. Zo zullen basisonderwijs en pabo, vmbo en mbo, onderbouw en bovenbouw havo/vwo elk met een eigen onderwerp aandacht krijgen in afzonderlijke cahiers.

Het eerste VON-cahier is inmiddels klaar en

brengt visies bijeen op de kwaliteit van het literatuuronderwijs in de bovenbouw. De complete tekst van het cahier is gratis te downloaden op <[www.vonmoer.nl/voncahiers.htm](http://www.vonmoer.nl/voncahiers.htm)>. Onder redactie van Hans Goosen beschrijven enkele oud- en jonggedienden uit de literatuurdidactiek hun opvattingen en inzichten over literatuuronderwijs in de bovenbouw. Het cahier bevat (afgezien van het lezenswaardige voorwoord van Goosen) bijdragen van achtereenvolgens Tanja Janssen, Joop Dirksen, Jo Dautzenberg, Hubert Slings, Theo Witte en Helma van Lierop. Een fleurige staalkaart is het cahier zeker geworden. Dautzenberg zet zich, zoals hij dat eerder in het verleden deed, in een stilistisch smeug stuk af tegen de vernieuwingen in de literatuurdidactiek van de laatste twintig jaar. Literatuuronderwijs van nu, ‘na het barbaarendom’, betekent in zijn ogen ‘gewoon weer opnieuw beginnen’, de draad weer oppakken waar we zo’n twintig jaar geleden gebleven waren. ‘Nu, in 2007, gaat de vernieuwde Tweede Fase in. “Nederlands” gaat weer als vanouds “Nederlandse taal en letterkunde” heten, op de Havo moet weer literatuurgeschiedenis gegeven worden en het woord “leesdossier” komt niet meer in de examenprogramma’s voor. [...] Het lijkt er dus op dat de barbaren bakzeil hebben moeten halen.’ Zijn tegenhanger, Joop Dirksen, pleit als vanouds voor een genuanceerde en weldoordachte vorm van literatuuronderwijs waarin tekstbeleving centraal staat, en Theo Witte presenteert de belangrijkste bevindingen van zijn binnenkort te verschijnen proefschrift waarin ‘plezier in lezen’ en ‘leren van lezen’ elkaar de hand proberen te reiken. Een lezenswaardig cahier! ■

Patrick Rooijackers

## Auteurs

GEPIE BOOTSMA heeft 22 jaar als docente Nederlands gewerkt op een havo/vwo-school. Sinds 2001 is zij projectleider van APS-Talen. Zij werkt samen met collega's moderne vreemde talen aan ontwikkeling van het talenonderwijs op scholen in het voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsopleiding.

J.A. DAUTZENBERG (1944) studeerde Nederlands aan de universiteit van Nijmegen en was tot 2006 parttime werkzaam als docent in het voortgezet onderwijs. Daarnaast werkte hij tot 1996 als recensent voor *de Volkskrant*. Voor het onderwijs schreef hij *Nederlandse literatuur: geschiedenis, bloemlezing en theorie* (1989), *Nederlandse literatuur: beknopte versie* (1993), *Literatuur: geschiedenis en leesdossier* (1999).

JOOP DIRKSEN (1949) studeerde Nederlands in Nijmegen. Hij is werkzaam als leraar aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. In 1995 promoveerde hij aan de Universiteit Nijmegen op het proefschrift *Lezers, literatuur en literatuuronderwijs*. Hij is auteur van *Handboek Leesdossier* en van de literatuurmethode *Dossier Lezen* en medeauteur van *Literatuur en Fictie*; recent ontwikkelde hij de methode *Leesadviezen.nl*.

TOINE VAN GAAL is docent Nederlands aan het Dendron College in Horst. Hij rondt momenteel de tweedegraadslerarenopleiding en de opleiding Nederlandse taal en cultuur af.

THEO HERRMAN (1948) is sinds jaar en dag docent Nederlands aan het Sint-Janslyceum in 's-Hertogenbosch. Hij is sinds enige jaren actief als dichter en schrijver van korte verhalen en theaterteksten. Stukjes over taal en gedichten van zijn hand zijn te lezen op <http://huisdichter.blogspot.com>.

INEKE HURKMANS is docente Nederlands aan KSG De Breul te Zeist. Tijdens de tweedegraadsopleiding Nederlands en een studie Algemene letteren aan de VU werkte ze als preventiewerkster bij De Jellinek in Amsterdam. In 1999 is ze gestart met de eerstegraadsopleiding en heeft ze de stap gezet naar het onderwijs. Haar speerpunt is het ontwikkelen van lesprojecten.

MARTIJN KOEK is als docent Nederlands en Literatuur verbonden aan het Keizer Karelcollege in Amstelveen.

WIM MAAS (1958) studeerde Nederlands en Algemene literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en is als vakdidacticus Nederlands verbonden aan het Onderwijscentrum VU te Amsterdam. Tevens is hij docent Nederlands en ckv aan de CSG 'Jan Arentsz' te Alkmaar.

MARTIJN NICOLAAS (1970) studeerde Nederlandse taal- en letterkunde aan de Universiteit van Leiden. Hij was zeven jaar docent Nederlands en ckv 1 op het Haags Montessori Lyceum en werkte enige jaren als corrector en freelancetekstschrijver. Momenteel is hij projectleider voortgezet onderwijs (havo/vwo) bij Stichting Lezen.

TWAN ROBBEN (1973) studeerde Vergelijkende kunstwetenschap aan de Radbouduniversiteit te Nijmegen. Hij gaf Nederlands en ckv 1 op het Piersoncollege in Den Bosch en het Karel de Grote College in Nijmegen. Sinds 2005 is hij bestuurslid van het sectiebestuur Nederlands Levende Talen. Tegenwoordig is hij werkzaam bij stichting Edu-art waar hij cultuureducatieve projecten voor het Gelderse voortgezet onderwijs bedenkt en scholen adviseert bij hun cultuurbeleid.

PATRICK ROOIJACKERS (1978) studeerde Nederlands aan de Universiteit Utrecht en werkte daarna als assistent-onderzoeker aan de Universiteit Leiden. Hij is docent Nederlands aan het Sint-Janslyceum in 's-Hertogenbosch. Sinds 2005 is hij bestuurslid van het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen en redacteur van *Levende Talen Magazine*.

DICK SCHRAM studeerde Nederlands en Literatuurwetenschap en is als bijzonder hoogleeraar Leesgedrag en gewoon hoogleeraar Literatuurwetenschap verbonden aan de Vrije Universiteit van Amsterdam. Hij houdt zich onder meer bezig met lezen en leesgedrag van middelbare scholieren.

HUBERT SLINGS (1967) studeerde Nederlands in Leiden. In 2000 promoveerde hij op het proefschrift *Toekomst voor de Middelen eeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Sindsdien houdt hij zich bezig met (onderwijs)beleidsadvies, literatuurdidactiek en cultuureducatie. Hij is hoofdredacteur van [www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl), [www.bijbelencultuur.nl](http://www.bijbelencultuur.nl), [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu) en de schooleditiereeks *Tekst in Context*.

PIET-HEIN VAN DE VEN (1946) is vakdidacticus en lerarenopleider Nederlands aan het Instituut voor Leraar en School van de universiteit van Nijmegen. Hij verricht praktijkgericht onderzoek naar het schoolvak Nederlands in samenwerking met leraren Nederlands. Hij werkt ook, met buitenlandse collega's, aan internationaal-vergelijkend onderzoek naar het schoolvak.

MARGOT DE WIT studeerde Nederlands en Literatuurwetenschap in Utrecht en is als docent Nederlands werkzaam aan het Ds. Piersoncollege te Den Bosch. Ze werkte samen met Kees van Beek mee aan de methode *De rode draad* (1994). Ze is sinds 2006 voorzitter van het sectiebestuur Nederlands van *Levende Talen*.

THEO WITTE (1952) studeerde Nederlands in Groningen. Hij is werkzaam als onderzoeker en vakdidacticus bij het Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen. In 2008 hoopt hij te promoveren op het proefschrift *Het oog van de meester*. Hij publiceerde onder andere over schrijfvaardigheidsdidactiek, het literatuuronderwijs en de literaire ontwikkeling van adolescenten.

PAULINE ZWART (1964) is decaan en docente Nederlands op de ORS Lek en Linge in Culemborg. Ze geeft les aan de bovenbouw van het vmbo. Daarnaast heeft ze meegewerkt aan de methode Nederlands *Op Nieuw Niveau*, waar ze voornamelijk het onderdeel 'spreken, kijken, luisteren' heeft vormgegeven.



# GRATIS!

## Meld u nu aan!

# LEZEN EN LATEN LEZEN

**LEZEN** is het gratis kwartaalblad op het gebied van leesbevordering en literatuureducatie en is bestemd voor professionals die werken met kinderen en jongeren van 0-18.

Wilt u **LEZEN** ontvangen?  
Meld u aan op [www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
Kent u iemand uit uw omgeving die **LEZEN** ook zou willen ontvangen?  
Stuur hem of haar door naar [www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)

**Lezen**  
STICHTING LEZEN

**LEVENDE Talen**