

Historische letterkundeonderwijs in de 21^e eeuw

Een onderzoek binnen het schoolvak Nederlands naar historische letterkundeonderwijs in de bovenbouw van het vwo ter bevordering van de bewuste geletterdheid van de leerling

Masterscriptie

Student: Kyra Willemsen
Studentnummer: 5567211
Opleiding: Master Nederlandse Taal en Cultuur
Begeleider: dr. F.M. Dietz
Tweede beoordelaar: S.L. Reinders MA
Inleverdatum: 17 juni 2017

Voorwoord

De passie voor letterkunde is voor menig docent Nederlands de reden geweest om voor het vak te kiezen. In de praktijk blijkt het echter soms lastig die passie in de mal van het curriculum te gieten. Zeker wanneer je als docent regelmatig op school verantwoording moet afleggen over dat ene uurtje literatuur per week. 'En dan ook nog die stoffige literatuur uit de zeventiende eeuw?!'

Voor u ligt de scriptie 'Historische letterkundeonderwijs in de 21^e eeuw'. Deze scriptie is het eindverslag van het onderzoek dat ik heb gedaan naar historische letterkundeonderwijs in de bovenbouw van het vwo ter bevordering van de bewuste geletterdheid van de leerling. Met dit verslag wil ik laten zien dat onderwijs in historische letterkunde meer is dan een presentatie van kenmerken, periodes en stromingen en dat het meer is dan het lezen van historische werken met het doel de leerlingen deze in een bepaalde tijd te laten plaatsen. Lessen in historische letterkunde kunnen leerlingen niet alleen stimuleren om kennis van en inzicht in de taal, de cultuur en literaire principes te verkrijgen, maar ook om kritisch naar taal te leren kijken en meta-cognitieve, reflectieve en interpretatieve (taal)vaardigheden te ontwikkelen. Ik hoop dat dit onderzoek ertoe bijdraagt dat hier met plezier in zal worden geïnvesteerd.

Deze scriptie is mijn persoonlijke afsluiting van de masteropleiding Nederlandse Taal en Cultuur aan de universiteit van Utrecht, met dank aan mijn begeleidster dr. Feike Dietz, omdat deze scriptie er niet geweest was zonder haar tijd, geduld en positieve instelling en er anders uit had gezien zonder haar adviezen en inspiratie.

Samenvatting

In januari 2016 is het *Manifest Nederlands op school* gepresenteerd door meesterschapsteams bestaande uit docenten, wetenschappers en vakdidactici. De meesterschapsteams gaven in het manifest aan dat het huidige curriculum voor het schoolvak Nederlands te weinig inhoud heeft, leerlingen niet uitdaagt en niet meer past bij de maatschappij van vandaag. Het schoolvak Nederlands zou de bewuste geletterdheid van de leerling moeten bevorderen en dat gebeurt nu niet. Een jaar na het manifest verschijnt het stuk *Iedereen Taalcompetent!* van de Taalunie. Dit stuk toont overeenkomsten met het manifest en in dit stuk wordt ook gepleit voor een herziening van het curriculum. De term 'bewuste geletterdheid' wordt niet genoemd, maar de omschrijving van het streven sluit op de term aan. In dit onderzoek staat het bevorderen van de bewuste geletterdheid centraal, vanuit een wellicht bijzondere invalshoek: onderwijs in historische letterkunde.

'Bewuste geletterdheid' blijkt een moeilijk te concretiseren term. Het is een paraplueterm voor bewuste taalvaardigheid en bewuste literaire competentie. De bewuste geletterdheid doet een beroep op het (taal)bewustzijn van de leerling en vraagt meta-cognitieve (taal)vaardigheden van de leerling: kritische, evaluerende en interpretatieve taalkennis. Deze vaardigheden heeft de leerling niet alleen nodig als taalgebruiker, maar ook voor het bevorderen van ontwikkeling: de leerling weet welk niveau hij/zij heeft en naar welk niveau hij/zij streeft.

Het onderwijs in historische letterkunde lijkt nog niet aan te sluiten op het bevorderen van de bewuste geletterdheid. Uit literatuuronderzoek, een docentenenquête, interviews en een methodeanalyse blijkt dat het onderwijs in historische letterkunde vooral gericht is op de doelstellingen: historische bewustwording en cultuuroverdracht. Dit is spijtig, omdat historische letterkunde wel veel mogelijkheden biedt als het gaat om het bevorderen van de bewuste geletterdheid. In de lessen in historische letterkunde moeten inzicht, begrip en toepassing tot de kern behoren. Met een diachrone benadering en een prominente rol voor de historische tekst kunnen de leerlingen actief aan het denken worden gezet over vraagstukken die een beroep doen op de meta-cognitieve vaardigheden. De docent kan in de tekstbenadering de nadruk leggen op interpreteren en reflecteren.

Uit het empirische onderzoek blijkt dat leerdoelen en vaardigheden die passen bij de bewuste geletterdheid bevorderd kunnen worden met onderwijs in historische letterkunde. In een korte lessenserie over liefdadigheidsliteratuur gingen 25 leerlingen uit 4 vwo aan de slag met de invloed van de taal op de lezer. Aan de hand van het boek *Op den Zolder* van J.J. Cremer kwamen de leerlingen erachter wat het effect van talige en literaire principes is op de lezers van de tekst. De 25 proefpersonen gaven naar aanleiding van de lessenserie aan dat zij in de lessen literatuurgeschiedenis werken aan het verbeteren van hun taalvaardigheid, kritisch naar teksten en taal leren kijken, leren door samen te werken met klasgenoten en leren dat thema's uit de literatuur raakvlakken hebben met thema's in de media.

Inhoudsopgave

Inleiding	1
1. Bewuste geletterdheid	7
1.1 Een theoretisch kader rondom (bewuste) taalvaardigheid.....	7
1.2 Een theoretisch kader rondom (bewuste) literaire competentie	9
1.3 Een theoretisch kader rondom het streven naar bewuste geletterdheid	9
1.4 Opvattingen van docenten Nederlands over bewuste geletterdheid.....	12
2. De inrichting van historische letterkundeonderwijs	15
2.1 Doelstellingen van historische letterkundeonderwijs	15
2.2 Benaderingswijzen in historische letterkundeonderwijs	17
2.3 Analyse literatuurmethode Laagland	18
2.4 Docenten Nederlands over hun doelstellingen van en lessen in historische letterkunde.	21
2.5 Belangrijkste conclusies.....	23
3. Bewuste geletterdheid bevorderen met historische letterkundeonderwijs	24
3.1 De mogelijkheid om een verbinding te maken tussen historische letterkunde en bewuste geletterdheid	24
3.1.1 Inzicht in historie en cultuur	24
3.1.2 Een balans in tekst en context.....	25
3.1.3 Meta-cognitieve vaardigheden stimuleren	26
3.2 Historische letterkundeonderwijs ter bevordering van bewuste geletterdheid in de praktijk brengen.....	26
3.2.1 Historiseren en actualiseren.....	26
3.2.2 Aandacht voor de gedachtegang van de actieve leerling.....	27
3.2.3 De afstand tussen de tekst en de leerling overbruggen	27
3.3 Belangrijkste conclusies.....	29
4. Empirisch onderzoek.....	30
4.1 Verantwoording lessenserie	30
4.1.1 Beschrijving empirisch onderzoek	30
4.1.2 Verantwoording keuzes	32
4.1.3 Lesmateriaal.....	32
4.2 Analyse lessenserie.....	32
4.2.1 Resultaten in de categorie 'algemeen'	34

4.2.2 Resultaten in de categorie 'didactiek'	34
4.2.3 Resultaten in de categorie 'lessenserie'	34
4.2.4 Resultaten van de semi-open vragen	35
4.2.4 Resultaten uit het evaluatiegesprek.....	36
5. Slotbeschouwing	37
Conclusie.....	37
Discussie	37
Referenties	38
Bijlagen	40
1. Docentenenquête.....	40
2. Transcriptie interview EV – 19 december 2016.....	46
3. Transcriptie interview WZ – 2 januari 2017	51
4. Transcriptie interview KG – 1 maart 2017	57
5. 0-meting en eindmeting leerlingen	62
6. Resultaten 0-meting	64
7. Resultaten eindmeting	65
8. Transcriptie evaluatiegesprek lessenserie.....	66
9. Blokkenschema lessenserie	69
10. PowerPointpresentatie lessenserie	72
11. Krantenadvertenties lessenserie	75
12. Opdrachtbladen lessenserie	77

Inleiding

Situatiebeschrijving en onderzoeksvraag

Op 22 januari 2016 is op de Dag van Taal, Kunsten en Cultuur het *Manifest Nederlands op school* gepresenteerd door Witte en Neijt. De aanleiding voor dit manifest is duidelijk: het schoolvak Nederlands is volgens de initiatiefnemers niet meer van deze tijd. Meesterschapsteams, aangestuurd door wetenschappers en bestaande uit docenten, wetenschappers, didactici en andere betrokkenen, discussieerden meerdere malen in 2015 over de toekomst van het schoolvak Nederlands. Aanleiding hiervoor was het plan *Onderwijs 2032* (Platform Onderwijs2032, 2014) dat eind 2014 van start is gegaan. Vanuit de meesterschapsteams kwam veel kritiek op het huidige curriculum van het schoolvak Nederlands: het curriculum zou 'te weinig inhoud hebben, niet uitdagend genoeg zijn en het voldoet onvoldoende aan de maatschappelijke eisen voor taalvaardigheid'. (Neijt e.a., 2016a). Bovendien zijn de resultaten van de leerlingen bij het schoolvak Nederlands te laag en zien vervolgoopleidingen zich gedwongen om instaptoetsen af te nemen en bijspijker cursussen te faciliteren. De forse aantijgingen die door alle partijen onderkend worden, vragen om een herziening van het curriculum van het schoolvak Nederlands. Op 22 januari 2016 verscheen daarom het manifest.

In het *Manifest Nederlands op school* (Neijt e.a., 2016a) staat bovenstaande kritiek kort omschreven, maar is er ook ruimte voor de nieuwe weg die ingeslagen zou moeten worden. De verschillende partijen zijn het erover eens dat 'bewuste geletterdheid' het streven zou moeten zijn voor het schoolvak Nederlands. 'Geletterdheid' bevorderen is vanzelfsprekend een van de belangrijkste doelen van het schoolvak Nederlands. Met 'bewuste geletterdheid' lijkt er op het eerste gezicht meer nadruk te liggen op het inzicht in het eigen taalvaardigheidsniveau en het vermogen te reflecteren. Het begrip 'bewuste geletterdheid' wordt in het manifest uitgewerkt in verschillende stellingen betreffende: geletterdheid, didactiek, inhoud, toetsing, het Centraal Examen, vakdidactische scholing voor docenten, vernieuwend lesmateriaal voor leerlingen en de aanpak. Zoals tijdens een bijeenkomst van de meesterschapsteams op 30 maart 2016 duidelijk werd, is nog veel onduidelijk over hoe het streven naar bewuste geletterdheid vertaald kan worden naar een curriculum van het schoolvak Nederlands.

Aansluitend op het manifest bracht het Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie in januari 2017 de visietekst *Iedereen taalcompetent!* uit. Ook deze tekst betoogt de behoefte aan vernieuwing in het curriculum voor het schoolvak Nederlands. Het curriculum zou beter moeten aansluiten op de eenentwintigste eeuw. Dit ondersteunt het standpunt van het manifest dat het schoolvak Nederlands niet meer van deze tijd is. Volgens de Taalunie zou het 'werken aan de ontwikkeling van de taalcompetentie' centraal moeten staan. In een reactie van de meesterschapsteams geven Witte en Coppen aan dat de relatie tussen het manifest en de visietekst van de Taalunie groot is, maar dat het euvel blijft dat het stuk moeilijk te concretiseren valt. Het blijft actueel om het streven naar bewuste geletterdheid – of taalcompetentie – te onderzoeken.

Voor mijn onderzoek over het streven naar bewuste geletterdheid kies ik een originele invalshoek, namelijk met behulp van historisch letterkundeonderwijs. Dit is misschien niet voor de hand liggend, omdat historische letterkunde bij veel wetenschappers en docenten een beetje uit beeld lijkt te zijn geraakt als kerntaak van het schoolvak Nederlands en ook in het manifest niet expliciet aan de orde is. Ik denk echter dat historisch letterkundeonderwijs juist een bijdrage kan leveren aan het verbeteren van het schoolvak Nederlands. Het vereist onderzoek om te weten of dit zo is en hoe dit vormgegeven zou kunnen worden. De onderzoeksvraag voor deze scriptie is daarom:

Hoe kan onderwijs in historische letterkunde bijdragen aan (het bevorderen van) de bewuste geletterdheid van de leerling zoals gesteld in het Manifest Nederlands op school?

Het begrip 'bewuste geletterdheid' uit de onderzoeksvraag is niet direct helder. Het begrip zal geconcretiseerd moeten worden. Dat doe ik in het eerste hoofdstuk van de scriptie. Uit het *Dossier Bewuste Geletterdheid* blijkt in ieder geval al in globale zin dat 'bewuste geletterdheid' twee paraplutermen samenbrengt: bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. (Neijt e.a. 2016b). Het schoolvak Nederlands zal niet moeten bestaan uit een aantal trucjes dat een leerling zich eigen maakt, maar de leerling moet inzicht krijgen in taal, literatuur en communicatie en kan zijn eigen taalvaardigheidsniveau inschatten ten behoeve van het verbeteren van dit taalvaardigheidsniveau. De meesterschapsteams zien die doelen onvoldoende terug in het huidige programma van fictie- en literatuuronderwijs. Daarin ontbreekt een duidelijke visie op fictie- en literatuuronderwijs ontbreekt en is lezen geen vanzelfsprekendheid meer. (Neijt e.a., 2016b). Daar komt bij dat het huidige onderwijsprogramma onvoldoende aanstuurt op bewuste literaire competentie. Uit de aangehaalde onderzoeken van Neijt e.a., maar ook uit eigen ervaring stel ik dat het huidige programma vooral afhangt van het enthousiasme van de docent en vooral aanstuurt op het ervaren van leesplezier. Via Stichting Lezen brengen wetenschappers onderzoek na onderzoek uit over leesbevordering en leesmotivatie, omdat de angst bestaat dat leerlingen nóg minder gaan lezen. De onderzoeken en/of methoden van Lemaire (2004), Stalpers (2006), Stokmans (2007) en Tellegen en Frankhuizen (2002) zijn slechts voorbeelden van publicaties die populair zijn onder docenten en vaak worden aangedragen wanneer er over fictie- en literatuuronderwijs wordt gesproken, alle betreffen leesbevordering en leesmotivatie. Hoewel ik onderschrijf dat werken aan leesbevordering en leesmotivatie zeer van belang is, merk ik op dat leesbevordering en leesmotivatie niet direct resulteren in bewuste taalvaardigheid en/of literaire competentie. Plezier beleven aan lezen betekent immers niet automatisch dat iemand leert over/van taal/literatuur.

Letterkundeonderwijs kan veel meer bieden dan uitsluitend het ervaren van leesplezier en het ontwikkelen van leesmotivatie. Tanja Janssen bracht in 1992 duidelijk in kaart welke doelen docenten kunnen nastreven met fictie- en literatuuronderwijs: culturele vorming, esthetische vorming, maatschappelijke vorming, kritisch inzicht krijgen in de maatschappelijke werkelijkheid, individuele ontplooiing en het opdoen van zelfkennis en komen tot persoonlijke groei. Met de na te streven doelen zie ik kansen voor historische letterkundeonderwijs, die in het manifest niet in beeld zijn, maar die we niet links moeten laten liggen. Het lezen van historische werken zet een leerling bijvoorbeeld automatisch in een andere cultuur en tijd. Bovendien komt de leerling in aanraking met een 'andere vorm' van de taal. De rol van cultuur, tijd en taal in moderne literatuur verschilt van die in historische literatuur. Historische literatuur biedt daarom wellicht andere mogelijkheden dan moderne literatuur. Mogelijkheden die hopelijk kunnen bijdragen aan de bewuste geletterdheid en daarmee aansluiten bij het oplossen van de problemen die worden aangekaart in het manifest.

De behoefte aan onderzoek in historische letterkundeonderwijs is daarenboven groot, omdat docenten Nederlands zich niet kunnen beroepen op recent Nederlands onderzoek naar historische letterkundeonderwijs. Het meest recente, grote onderzoek is van Slings en dateert uit 2000.

Deelvragen

Het beantwoorden van de onderzoeksvraag vraagt om omvangrijk onderzoek. Allereerst wil ik in kaart brengen welke kant het schoolvak Nederlands op zou moeten gaan volgens docenten en wetenschappers en wat bewuste geletterdheid volgens de verschillende partijen inhoudt. Daarnaast moeten de doelstellingen en mogelijkheden van (onderwijs in) historische literatuur worden onderzocht om zo tot raakvlakken te komen. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is deze opgedeeld in vier vragen. Deze vragen zullen elk met gepaste onderzoeksmethoden worden beantwoord. In ieder hoofdstuk staat een vraag centraal:

1. Wat wordt verstaan onder bewuste geletterdheid, het beoogde doel van het *Manifest Nederlands op school*?
2. Welke doelen streven docenten in de huidige praktijk na met onderwijs in historische letterkunde?
3. Welke – andere – mogelijkheden van onderwijs in historische letterkunde kunnen verder ontwikkeld worden in het kader van bewuste geletterdheid?
4. Welke didactiek in historische letterkundeonderwijs bevordert bewuste geletterdheid?

Om een richting te geven aan het omvangrijke onderzoek, beperk ik mij tot het vwo in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Onderzoeksmethoden

De onderstaande onderzoeksmethoden zijn gekozen voor het onderzoek:

1. Literatuuronderzoek
2. Kwantitatief onderzoek in de vorm van een enquête onder docenten Nederlands
3. Kwalitatief onderzoek in de vorm van interviewgesprekken met docenten Nederlands
4. Klein empirisch onderzoek in de vorm van een lessenserie met 0- en eindmeting

De onderstaande tabel geeft aan welke onderzoeksmethoden ik voor welk hoofdstuk gebruik:

Hoofdstuk		Onderzoeksmethoden
1	Bewuste geletterdheid	literatuuronderzoek enquête interviews
2	Historische letterkundeonderwijs in de huidige praktijk	literatuuronderzoek enquête interviews
3	Mogelijkheden van historische letterkundeonderwijs	literatuuronderzoek enquête interviews
4	Didactiek	empirisch onderzoek op basis van de resultaten uit de eerste drie hoofdstukken.

Onderzoeksopzet vragenlijst

Het geluid dat de schrijvers van het manifest willen laten horen, komt onder meer van docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs en het vervolgonderwijs. Docenten hebben aangegeven dat het huidige curriculum niet voldoet. Ik deed nader onderzoek in het werkveld om concreter in woorden te kunnen vatten wat het gemis van de docenten is. Om een globaal beeld te kunnen creëren heb ik een vragenlijst opgesteld en deze verspreid onder docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs en het hoger beroepsonderwijs.

De vragenlijst behoort een betrouwbaar meetinstrument te zijn. Het handboek van sociaalwetenschapper Brinkman (2014) heeft mij geholpen de vragenlijst zo betrouwbaar mogelijk te maken en de vragenlijst erop te richten dat ik de benodigde informatie zou kunnen verkrijgen. Zo heb ik de keuze gemaakt om zowel gesloten als open vragen te stellen. De gesloten vragen hebben de vorm van een stelling, een meerkeuzevraag of een schaalvraag. De gesloten vragen heb ik gebruikt voor vergelijking en catalogisering. De open vragen heb ik gebruikt voor diepgaander inzicht. Doordat kennis van het manifest al enige invloed op de antwoorden van de geënquêteerden zou kunnen hebben, was het belangrijk dat ik met mijn vraagstelling zo min mogelijk invloed moest uitoefenen op de antwoorden. De vragenlijst is verdeeld in drie delen. Met het eerste deel probeer ik de doelgroep in kaart te brengen. Het tweede deel is gericht op bewuste geletterdheid met daarbij aandacht voor bewuste taalvaardigheid en bewuste literaire competentie. Het laatste deel van de enquête gaat specifiek over onderwijs in historische letterkunde. De vragenlijst heb ik voor afname met mijn scriptiebegeleidster overlegd. De lege enquête en alle bijbehorende resultaten zijn opgenomen in de bijlagen. Voor de afname is de vragenlijst via *Google Forms* gedeeld. Ik heb de vragenlijst naar collega docenten Nederlands binnen mijn netwerk gestuurd met de vraag deze enquête in te vullen en door te sturen. Uiteindelijk hebben 22 docenten Nederlands de vragenlijst ingevuld. Zeventien van de docenten geven les in het voortgezet onderwijs, vier docenten geven les in het hoger beroepsonderwijs en één docent geeft les in het zowel het voortgezet als het hoger beroepsonderwijs. De geënquêteerden zijn werkzaam in de regio's Rotterdam, Utrecht en Deventer/Enschede.

Onderzoeksopzet interviews

In de vragenlijst heb ik een oproep geplaatst voor een interview over bewuste geletterdheid en historische letterkundeonderwijs. Wanneer docenten wilden meewerken aan een interview konden zij hun e-mailadres achterlaten, zodat ik contact met hen kon opnemen. De keuze voor het houden van interviews is gemaakt om het hoe en waarom achter de antwoorden van de vragenlijst in kaart te kunnen brengen en om het onderzoek te kunnen ondersteunen met voorbeelden uit de praktijk. Uiteindelijk heb ik drie docenten voor het onderzoek geïnterviewd. De selectie heb ik gemaakt aan de hand van de doelgroep en de gegeven antwoorden op de vragen van de enquête. Het was een must dat de geïnterviewden lesgeven in historische letterkundeonderwijs. Daarnaast wilde ik naast de ervaringen van de docenten uit het voortgezet onderwijs ook de ervaringen van de docenten van de lerarenopleiding Nederlands horen. De laatste groep docenten heeft namelijk een aanzienlijke invloed op de visie van de toekomstige docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs. Bovendien kan deze groep aangeven of de stap tussen het voortgezet onderwijs en het hbo daadwerkelijk zo groot is op het gebied van geletterdheid. Uiteindelijk zijn er een docent uit het voortgezet onderwijs, een docent van de lerarenopleiding Nederlands en een docent die lesgeeft in zowel het voortgezet onderwijs als op de lerarenopleiding Nederlands geïnterviewd. Voor het onderzoek heb ik afgesproken om de initialen van de docenten te gebruiken. Docent KG is geselecteerd omdat zij een van de weinige docenten Nederlands in de onder- en bovenbouw is en als een van de weinige docenten een zeer uitgebreide respons gaf op de open vragen in de enquête over het onderdeel 'bewuste geletterdheid'. Docent WZ is geselecteerd omdat zij zowel in het voortgezet onderwijs als op de lerarenopleiding Nederlands werkt in Enschede en Deventer. Zij geeft les aan bovenbouwklassen van het vwo en verzorgt op de lerarenopleiding specifiek de colleges over letterkunde. Docent EV doceert aan de lerarenopleiding in Rotterdam en verzorgt specifiek de colleges over historische letterkunde.

Voorafgaand aan de interviews heb ik vragen opgesteld aan de hand van de ingevulde vragenlijst. Voor het onderdeel over de bewuste geletterdheid hield dit in dat ik de begrippen

geconcretiseerd wilde krijgen, het liefst met praktijkvoorbeelden. Voor de vragen over historische letterkundeonderwijs hield dit in dat ik wilde weten waarom welke doelen er wel worden nagestreefd en waarom welke doelen niet worden nagestreefd. Ook voor dit onderdeel was ik benieuwd naar praktijkvoorbeelden. Daarnaast was ik benieuwd naar de mogelijkheden die de docenten zien op het gebied van onderwijs in historische letterkunde.

Empirisch onderzoek in de klas

Reeds vier jaar verzorg ik lessen Nederlands op osg Hugo de Groot in Rotterdam. Dit is een school voor mavo, havo en vwo. Sinds dit schooljaar geef ik les in historische letterkunde in de bovenbouw en ik heb gemerkt dat het onderwijs in historische letterkunde bij ons op school redelijk traditioneel is: als materiaal heb ik PowerPointpresentaties toegestuurd gekregen met daarin de periodes, stromingen en hun kenmerken en daarin ook titels, schrijvers en tekstgenres gekoppeld aan deze periodes en stromingen. Docenten en leerlingen gebruiken Laagland als naslagwerk en voor de toetsing wordt vooral rekening gehouden met de exameneisen. De Hugo de Groot is daarom geschikt als onderzoeksschool: ik kan meten wat de opbrengst is van een andere aanpak en benadering.

Voor vwo-4 heb ik een korte lessenserie ontworpen en uitgevoerd. De uitkomsten van het literatuuronderzoek, de vragenlijst en de gesprekken waren het uitgangspunt voor het ontwerp. De klas is in een klas in de bovenbouw van het vwo en valt in de doelgroep van het onderzoek. In de klas zitten 25 leerlingen met de profielen 'natuur en gezondheid' en 'natuur en techniek'. Om de resultaten van het empirische onderzoek in kaart brengen, heb ik een 0- en eindmeting afgenomen en na de lessenserie heb ik een evaluatiegesprek gevoerd met vier leerlingen. De 0-meting bestaat uit twaalf stellingen verdeeld in drie categorieën: de algemene houding ten opzichte van historische letterkundeonderwijs, de houding ten opzichte van de didactiek, de houding ten opzichte van de uitgevoerde lessenserie. Daarnaast bevatte de meting drie semi-open vragen die te maken hebben met de relatie tussen het belang van de schrijver en de talige en literaire principes in zijn tekst. Tijdens de lessenserie wilde ik door middel van onderwijs in historische letterkunde de bewuste geletterdheid van de leerling bevorderen. Met de metingen en het gesprek wilde ik niet alleen onderzoeken wat leerlingen van de lessenserie vonden, maar vooral welke vaardigheden zij denken te trainen met onderwijs in historische letterkunde.

Hypotheses

De huidige einddoelen van het schoolvak Nederlands voor vwo-leerlingen voor (historisch) literatuuronderwijs en literatuurgeschiedenis (subdomein E) zijn:

Subdomein E Literaire ontwikkeling: De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken. Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880. De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E Literaire begrippen: De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E Literatuurgeschiedenis: De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen werken plaatsen in dit historisch perspectief.

(College voor Toetsen en Examens, 2015:15).

Deze opgestelde einddoelen betreffende literatuuronderwijs en literatuurgeschiedenis zijn waarschijnlijk niet toereikend voor het nastreven van bewuste geletterdheid. Bewuste taalvaardigheid en literaire competentie (bewuste geletterdheid) zullen deels geprikkeld en ontwikkeld worden door

middel van de genoemde einddoelen. Of echt over 'bewust' en 'competent' kan worden gesproken lijkt onzeker. De eerste hypothese luidt daarom als volgt:

'Bewuste geletterdheid' vraagt meer van de leerling dan de huidige einddoelen literatuuronderwijs vragen van de leerling.

Zoals ik in de situatiebeschrijving aangaf, zijn er met fictie- en literatuuronderwijs verschillende doelen te bereiken. (Janssen, 1992). Historisch letterkundeonderwijs biedt wellicht nog meer mogelijkheden, omdat de leerling met een andere cultuur en tijd kennismaakt en tevens met een andere (vorm van de) taal moet omspringen. Historisch letterkundeonderwijs lijkt daarmee mogelijkheden te bieden om het schoolvak Nederlands naar een hoger niveau te tillen. De tweede hypothese is daarom:

Historische letterkundeonderwijs biedt mogelijkheden die aansluiten bij bewuste geletterdheid.

Op dit moment lijkt het historische letterkundeonderwijs nog niet zo te zijn ingericht dat deze mogelijkheden automatisch en expliciet benut worden. Voor een eerder onderzoek tijdens de master bekeek ik op welke manier *Van den vos Reynaerde* aandacht kreeg in verschillende lesmethoden literatuurgeschiedenis. Opmerkelijk was dat *Van den vos Reynaerde* relatief weinig aandacht krijgt. In de meest gebruikte methodes in het voortgezet onderwijs – Laagland, Eldorado, Literatuur zonder grenzen en literatuurgeschiedenis.nl – wordt meer aandacht besteed aan de achtergrond van de middeleeuwen dan aan informatie over de literaire werken uit de tijd. Slechts de methode van Dautzenberg besteedde meer dan twee regels aan het dierenepos *Van den vos Reynaerde*. Dezelfde aanpak geldt voor het behandelen van de andere tijdperken in de methoden. Alle noemenswaardige periodes krijgen ongeveer evenveel aandacht en binnen de hoofdstukken is de verhouding literaire werken tegenover de historische achtergrond hetzelfde: de leerling krijgt in vogelvlucht mee wat er centraal staat in een periode en zeer beknopt opgesomd wat er aan literatuur is verschenen. Dit brengt mij bij de derde hypothese:

Historische bewustwording en cultuuroverdracht staan centraal in het huidige programma voor historische letterkundeonderwijs.

Het lijkt erop dat er een verandering nodig is wanneer historische letterkundeonderwijs bij dient te dragen aan bewuste geletterdheid. Wanneer het programma als zodanig wordt ingericht zal er op het gebied van didactiek ook een verandering moeten plaatsvinden. De laatste hypothese is daarom:

Streven naar bewuste geletterdheid vraagt om een andere didactiek dan de huidige in historisch letterkundeonderwijs.

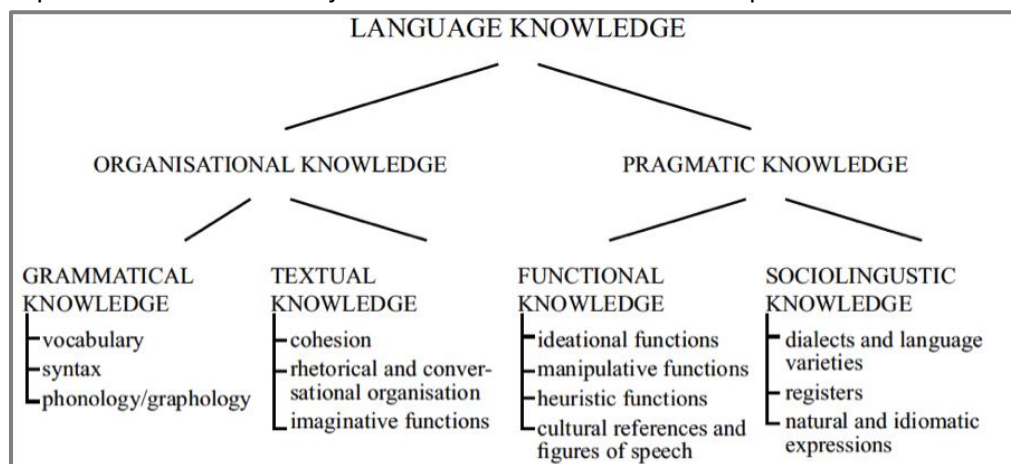
1. Bewuste geletterdheid

Het *Manifest Nederlands op school* is verdeeld in zeven stellingen. De eerste stelling wordt als hoofddoel van het manifest beschouwd. De eerste stelling luidt als volgt: *'Het schoolvak Nederlands moet gericht zijn op het ontwikkelen van een bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. Dat betekent dat die vaardigheden steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Op die manier kunnen ze bijdragen aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen.'* (Neijt e.a., 2016a: 29). In de inleiding gaf ik aan dat 'bewuste geletterdheid' geconcretiseerd moet worden en dat uit het *Dossier Bewuste Geletterdheid* in globale zin blijkt dat het begrip twee parapluetermen samenbrengt: bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. (Neijt e.a., 2016b). Wat houden deze termen in en waarom zijn deze termen voor het huidige programma van belang? De termen zijn niet nieuw. In dit hoofdstuk geef ik weer wat de termen taalvaardigheid, literaire competentie en geletterdheid door de jaren heen beheld hebben en waar nu de behoefte van docenten Nederlands, wetenschappers en didactici lijkt te liggen.

1.1 Een theoretisch kader rondom (bewuste) taalvaardigheid

Het theoretische taalvaardigheidsmodel van Canale en Swain dateert al van 1980, maar wordt nog regelmatig aangedragen als het gaat om taalvaardigheid, taalontwikkeling en/of de verwerving van een tweede taal. Canale en Swain gaan uit van de *'communicative competence'* die gepaard gaat met *'human action'* en *'human knowledge'*. (Canale & Swain, 1980: 29). De aandacht voor communicatie was toentertijd een tendens. De communicatieve competentie verdelen Canale en Swain in verschillende andere competenties en componenten. Zo moet een taalgebruiker over de *'grammatical competence'* beschikken en kennis hebben van lexicale items, morfologie, syntaxis, semantiek en fonologie. Daarnaast is de *'sociolinguistic competence'* belangrijk en moet de taalgebruiker kennis hebben van de socioculturele regels van taal en het socioculturele discours. Als laatste is er de *'strategic component'* die gaat over het verband tussen verbale en non-verbale communicatie.

Wanneer modernere taalvaardigheidsmodellen bekeken worden, wordt het zichtbaar dat er steeds meer aandacht is voor de functies en mogelijkheden van de taal los van de correcte vorm en het overbrengen van de boodschap. Het model van Bachman en Palmer in figuur 1 (1996) laat deze benadering van taalvaardigheid al zien. In vergelijking met het model van Canale en Swain (1980) is het model van Bachman en Palmer uitgebreider. In het model van Bachman en Palmer is bijvoorbeeld expliciete aandacht voor bijvoorbeeld de heuristische en manipulatieve functies van taal.

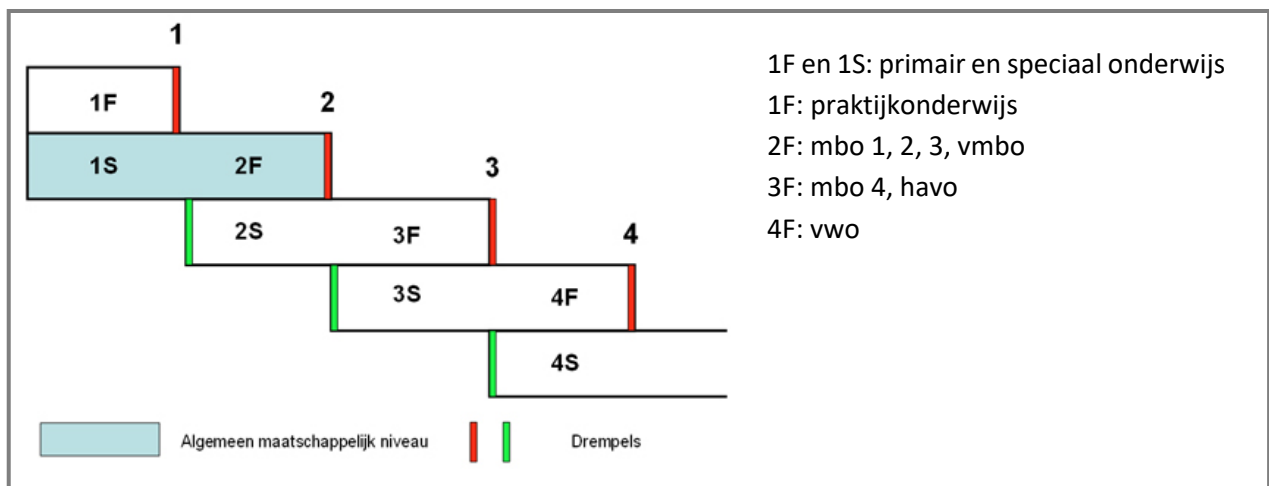


Figuur 1: Language knowledge. (Bachman & Palmer, 1996: 68).

De benadering van Bachman en Palmer is ook te koppelen aan het huidige onderwijs in het schoolvak Nederlands – en daarmee aan het onderwijs in taalvaardigheid. De referentieniveaus taal van SLO maken de manier waarop nu naar taalvaardigheid wordt gekeken inzichtelijk. Deze niveaus zijn in het onderwijs inmiddels alom bekend als het gaat om het omschrijven en testen van taalvaardigheid. (Meijerink e.a., 2009). Voldoen aan de referentieniveaus is vanuit de overheid verplicht en alle examens, maar ook de lesmethoden en toetsen van educatieve uitgeverijen, hebben de referentieniveaus als uitgangspunt. De referentieniveaus zijn verdeeld in vier domeinen:

- *mondelijke taalvaardigheid* (subdomeinen: gesprek-, luister- en spreekvaardigheid);
- *leesvaardigheid* (subdomeinen: lezen van zakelijke, fictionele, narratieve en literaire teksten);
- *schrijfvaardigheid* (verdeeld in het produceren van creatieve en zakelijke teksten);
- *begrippenlijst en taalverzorging*.

Per domein bestaan er vier verschillende referentieniveaus. Deze niveaus moeten inzichtelijk maken welke vaardigheden leerlingen (met hulp van de docenten) op een bepaald punt in de schoolcarrière onder de knie moeten hebben. Daarbij worden de niveaus als trap doorlopen. In het referentiekader wordt onderscheid gemaakt tussen een fundamenteel niveau (F) en het streefniveau (S):



Figuur 2: schematische weergave van de referentieniveaus. (Meijerink e.a., 2009).

De taalvaardigheidsmodellen laten al met al veranderingen zien door de tijd heen. Een belangrijke verandering is dat taalvaardigheid een veel omvattender begrip lijkt te zijn geworden. Daarnaast is het niet zo dat een leerling taalvaardig of niet taalvaardig is; hij heeft voor ieder domein van de taalvaardigheid een bepaald niveau. Grammaticale kennis lijkt overigens niet meer als aparte competentie te worden beschouwd, maar als een deelvaardigheid.

Voor alle taalvaardigheidsmodellen geldt dat ze gaan over (de mate van) taalvaardigheid en niet zozeer over bewuste taalvaardigheid. In het *Dossier Bewuste Geletterdheid* pleiten Neijt e.a. voor inzicht in taal, literatuur en communicatie. Dit betekent dat er meer aandacht moet komen voor reflectieve vaardigheden met betrekking tot taalvaardigheid. Bovendien moet een leerling inzicht hebben in zijn eigen taalvaardigheidsniveau (bijvoorbeeld zijn F-niveau) en in zijn streefniveau.

Taalvaardigheidsmodellen die zich richten op (het Nederlands als) een tweede taal zijn in dit hoofdstuk buiten beschouwing gelaten. Deze modellen richten zich op 'Core Language Proficiency' (COLP), oftewel de kerntaalvaardigheid. (Hulstijn, 2007). Bij COLP ligt de focus op de taal die iedere volwassene taalgebruiker van die taal kan begrijpen en produceren.

1.2 Een theoretisch kader rondom (bewuste) literaire competentie

Het definiëren van de term *literaire competentie* is wellicht nog moeilijker dan het definiëren van het begrip taalvaardigheid. Pas in de jaren '80 deed de term zijn intrede in het Nederlandse onderwijs, omdat literatuuronderwijs van zijn 'softe imago' af moest en weer aanzien moest krijgen. Coenen (1992) definieerde het begrip *literaire competentie* en deze definitie wordt nog steeds veelvuldig gebruikt in (les)methodes en onderzoeken. De definitie luidt van Coenen (1992) luidt: *'De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezende aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders.'* (Coenen, 1992: 73).

Witte (2008) merkt op dat deze definitie wel erg algemeen is en aanduidt dat er slechts één niveau van literaire competentie bestaat. Hier voelt Witte frictie en met zijn proefschrift *Het oog van de meester* komt hij tot zes verschillende niveaus van literaire competentie, omdat een leerling uit vwo-4 volgens hem nu eenmaal op een ander niveau zit dan iemand uit vwo-6. Voor zijn onderzoek naar zes verschillende niveaus van literaire competentie staan de tekst (van minder naar meer complex), de leerling en de opdracht centraal. Witte geeft hiermee aan dat een leerling op een bepaald niveau van literaire competentie zit en in zijn ontwikkeling kan streven naar een steeds hoger niveau. Dit geeft aan dat docent en leerling (samen) kunnen streven naar een hoger niveau van literaire competentie, wanneer zij zich bewust zijn van het huidige niveau van de leerling en van het streefniveau van de leerling. Witte komt uit op de volgende dimensies en indicatoren van literaire competentie en complexiteit:

Dimensies	Indicatoren
<i>Inspanningsbereidheid</i>	Benodigde tijd (pagina's)
<i>Persoonlijke ontwikkeling en geletterdheid</i>	Algemene kennis en levenservaring, specifieke culturele en literaire kennis
<i>Vertrouwd met literaire stijl</i>	Woordkeuze, zinsconstructies en betekenis (stijlvormen)
<i>Vertrouwd met literaire procedés</i>	Perspectief, chronologie, handeling, verhaallijn en betekenislaag
<i>Vertrouwd met literaire personages</i>	Hoeveelheid, karakter en verhoudingen

Figuur 3: Dimensies en indicatoren van literaire competentie en complexiteit. (Witte, 2008: 131).

1.3 Een theoretisch kader rondom het streven naar bewuste geletterdheid

Geletterdheid is een van de speerpunten van het onderwijs in het schoolvak Nederlands. Van Dale definieert geletterdheid als 'kunnende lezen en schrijven'. Deze definitie vormt een basis voor verder onderzoek op het gebied van geletterdheid, waarin geletterdheid wordt uitgesplitst in bijvoorbeeld de functionele, culturele of digitale geletterdheid. In onderwijscontexten is de functionele geletterdheid inmiddels ingebed. Zo staat in de doelen in verschillende vaardigheden van het schoolvak Nederlands

van SLO ook het streven naar functionele geletterdheid. De definitie van SLO voor functionele geletterdheid is het 'in staat zijn (geschreven) taal te hanteren in functionele situaties'.

Uit het manifest blijkt dat de doelstelling van SLO niet voldoende is voor onderwijs in het schoolvak Nederlands. De nadruk op de kennis en het inzicht van de leerling is cruciaal. De leerling moet inzicht hebben in het eigen niveau. (Neijt e.a., 2016a). Dit zou kunnen aansluiten bij de referentieniveaus van Meijerink, maar in het manifest bepleiten de meesterschapsteams ook duidelijk voor talige vaardigheden die meer vragen dan de spreek-, lees- en schrijfvaardigheden. Inhoudelijk moet het sterker door onder andere de aandacht voor de literaire kennis en het culturele en cultuurhistorische besef. Coppens en Witte berichtten begin 2017 via de website van Neerlandistiek dat 'niet alleen de vaardigheid maar ook de algemene ontwikkeling van de leerlingen' aandacht moet krijgen als het gaat om het inhoud van het vak. Het schoolvak Nederlands heeft zonder het streven naar bewuste geletterdheid volgens hen een zwak academisch niveau. Opvallend is dat er bij het streven naar bewuste geletterdheid continu onderwerpen als retorica, framing en representatie voorbijkomen. Dit zijn onderwerpen waarvoor niet alleen de talige kennis maar ook de contextuele, inhoudelijke kennis ertoe doet. Deze onderwerpen sluiten bovendien aan bij de opvatting uit het manifest dat er bewuste bekwaamheid zou moeten zijn van de leerling in relatie tot (nieuwe) media en communicatievormen. (Neijt e.a., 2016a).

Ook in de visietekst *Iedereen taalcompetent!* van de Nederlandse Taalunie (2017) is expliciete aandacht voor (de invloed van) nieuwe en digitale media in relatie tot de taal. De ontwikkelingen van en in de eenentwintigste eeuw vragen volgens de schrijvers om een evaluatie van het begrip 'geletterdheid' in het onderwijs. Deze ontwikkelingen hebben niet alleen te maken met digitalisering, maar ook met de toename van mensen met een migratieachtergrond. In Nederland leert een groot deel van de mensen Nederlands als tweede taal. Een laatste factor die genoemd wordt in de visietekst is de focus op de lerende samenleving waarin competenties steeds belangrijker zijn. Deze competenties ('complexe informatie kunnen verwerken', 'in staat zijn tot kritisch en probleemoplossend denken') doen allemaal in grote mate een beroep op taal.

Emeritus professor Silverblatt, verbonden aan Webster University, specialiseerde zich in 'media literacy'. Niet alleen zijn colleges hadden dit thema, ook zijn vele publicaties betreffen de geletterdheid in mediale context. Silverblatt geeft in zijn boek *Media Literacy* uit 2004 weer wat hij onder het begrip verstaat. Het 'kunnende lezen en schrijven' is voor Silverblatt wel een basis, maar hij predikt vooral dat onze maatschappij vol mediale contexten veel meer verlangt van een taalgebruiker. *Media literacy* wordt omschreven als 'the ability to choose, to understand – within the context of content, form/style, impact, industry and production – to question, to evaluate, to create and/or produce and to respond thoughtfully to the media we consume. It is mindful viewing, reflective judgment.' (Silverblatt e.a. 2014: 4). Dit betekent dat bij het gesprek over geletterdheid een reeks kritische, interpretatieve en reflectieve vaardigheden geassocieerd kunnen worden. Silverblatt geeft aan dat geletterdheid een bewustzijn vraagt van de verschillende 'talen' die media gebruiken. Dit houdt in dat een taalgebruiker zich bewust moet zijn van de cumulatieve boodschappen (stereotypingen) die worden voorgehouden en het perspectief en dus het belang van de spreker. Daarnaast moet hij affectieve strategieën die aanspreken tot verbeelding of emotie kunnen herkennen om hiermee om te kunnen gaan. Kortom: een gebruiker is zich bewust van en houdt rekening met allerlei talige omstandigheden rondom de boodschap zelf. Dit gaat veel verder dan alleen het begrip op woord- of tekstniveau. Deze overtuiging van Silverblatt lijkt aan te sluiten op het standpunt dat wordt ingenomen in het *Manifest Nederlands op school*, waarin wordt gesproken over de bewuste

bekwaamheid van de leerling in relatie tot (nieuwe) media en communicatievormen. (Neijt e.a., 2016a). Het sluit ook aan bij het beleidsadvies van de Taalunie.

De meta-cognitieve kennis van de leerling heeft dus meer aandacht nodig dan in de huidige situatie het geval is. Echter niet uitsluitend voor het inschatten van het eigen niveau en het streefniveau, maar ook voor het inzetten van talige kennis en het interpreteren en anticiperen op taalverschijnselen. Die meta-cognitieve kennis krijgt ook de aandacht in de visietekst van de Taalunie en hoewel in de tekst van de Taalunie het accent veel sterker op de (ontwikkelingen in de) eenentwintigste eeuw ligt, toont het stuk uitermate veel overeenkomsten met het manifest uit 2016. Bovenal als het gaat om de geletterdheid van de leerling. Het begrip bewuste geletterdheid komt in *Iedereen taalcompetent!* niet voor, maar de definitie over taalcompetentie vertoont gelijkenis:

'Taalcompetentie is het geheel aan talige kennis, vaardigheden en attitudes dat nodig is om geschreven, gesproken en multimodale teksten te begrijpen, te evalueren en te gebruiken zodat:

(a) volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk wordt;

(b) de eigen doelen gerealiseerd kunnen worden;

(c) de eigen kennis en mogelijkheden levenslang en duurzaam kunnen worden ontwikkeld.'

(Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie, 2017: 13).

Verder in de tekst blijkt letterlijk dat taalcompetentie meer omvat dan wat in paragraaf 1.1 is geschreven over taalvaardigheid: bij taalcompetentie gaat het 'niet alleen over taalvaardigheid en over het toepassen van talige kennis, maar ook over het verwerven van meta-cognitieve kennis over taal, over het ontwikkelen van een begrippenapparaat om over taal te kunnen praten en over het werken aan een talig bewustzijn'. (Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie, 2017: 14). De toevoeging maakt de parallel tussen taalcompetentie in de visietekst en bewuste geletterdheid in het manifest compleet.

Al met al doen de genoemde stukken los van elkaar een beroep op het (taal)bewustzijn van de taalgebruiker door zich te richten op meta-cognitieve (taal)vaardigheden. Deze meta-cognitieve vaardigheden vragen om aandacht voor kritische, evaluerende en interpretatieve taalkennis. Deze taalkennis mist in het huidige curriculum, maar is wel nodig om in de huidige maatschappij te kunnen functioneren. Terugkijkend op paragraaf 1.1 en 1.2 kan ook gesteld worden dat het zonder deze meta-cognitieve vaardigheden moeilijk voor een leerling is om in te schatten welk taalvaardigheidsniveau hij heeft en wat het taalvaardigheidsniveau is waarnaar hij streeft. Hetzelfde geldt voor de verschillende niveaus van literaire competentie. Daarmee lijken bewuste taalvaardigheid, literaire competentie en bewuste geletterdheid inderdaad onlosmakelijk verbonden te zijn aan elkaar. De paraplu termen uit het manifest vallen daarmee samen.

Hoewel SLO, Silverblatt, de meesterschapsteams en de Nederlandse Taalunie meer inzicht bieden in de definities van de term bewuste geletterdheid, is het nog steeds de vraag hoe dit het curriculum van het schoolvak Nederlands concreet zou moeten veranderen en hoe docenten academische onderwerpen uit de Neerlandistiek aan hun leerlingen moeten doceren. Los van de meesterschapsteams, SLO en/of de Taalunie verschijnen er ideeën over de verandering van het curriculum die zouden aansluiten bij zowel het bevorderen van de bewuste geletterdheid en het academische niveau. Zo schreef hoogleraar Jansen van Rijksuniversiteit Groningen in *Internationale Neerlandistiek* een pleidooi voor de aandacht voor de klassieke retorica: de redevoering. (Jansen, 2016). Aandacht voor de klassieke retorica zou er volgens Jansen voor kunnen zorgen dat leerlingen veel bewuster omgaan met hun taalkeuze in spreek- en schrijftaken. Bovendien kijken de leerlingen met kennis over de klassieke retorica kritischer naar de taal die zij via luister- en leesvaardigheden tot zich nemen. Het inzicht van Jansen (2016) rijmt met een woord uit het *Dossier Bewuste Geletterdheid*:

framing. In het dossier wordt kort genoemd dat een project rondom een thema als framing een voorbeeld is voor het bevorderen van de bewuste geletterdheid. Framing is een door Lakoff geïntroduceerde term in zijn boek *Don't think of an elephant* (2004). De titel voor het boek is illustratief voor wat framing is: een goede metafoor roept meteen een beeld of concept op in het hoofd van het publiek. Jansen (2016) gaat in zijn betoog in op de klassieke retorica in de politiek. Framing staat in nauwe verbinding met de klassieke retorica en heeft in het verleden de Amerikaanse politiek op zijn kop gezet: de Republikeinen beheersten de kunst van het framen met dank aan Lakoff (2004) en sloegen met hun 'frames' de democraten hun rationele argumenten uit handen. Een thema als framing maakt duidelijk dat taal niet alleen beschrijvend is, maar dat met woorden in de media en politiek de werkelijkheid wordt geduïd én gemaakt. (Bosch, 2015). Met een onderwerp als framing kan het verband tussen taal, literatuur en communicatie expliciet worden gemaakt. Leerlingen ervaren dat er samenhang is tussen deze verschillende disciplines, net zoals Jansen bepleit. Aandacht voor de klassieke retorica en projecten rondom een thema als framing zijn daarom kwesties die tegemoetkomen aan de oproep van de meesterschapsteams om na te denken over de balans tussen vorm en inhoud.

1.4 Opvattingen van docenten Nederlands over bewuste geletterdheid

Omdat ik het streven naar bewuste geletterdheid in woorden wil vatten, toetste ik de overtuigingen van docenten Nederlands in zowel de vragenlijst als in de interviews. Resultaten van het onderzoek in het werkveld tonen gelijkenis met het literatuuronderzoek. In onderstaande tabel is zichtbaar hoe docenten antwoordden op de vraag hoe zij het streven naar bewuste geletterdheid zouden omschrijven:

Het huidige curriculum nodigt, volgens de initiatiefnemers van het manifest, niet (genoeg) uit tot het kweken van bewuste geletterdheid. De term 'bewuste geletterdheid' is weinig concreet. Hoe zou u het streven naar bewuste geletterdheid omschrijven?
Leerlingen bewust bekwaam maken.
Leerlingen meer bewust laten zijn van hun eigen taalvaardigheid, maar ook dat zij weten wanneer zij wat in kunnen zetten. Dit behelst alle vaardigheden van het vak, waarbij 'het literaire' ook een rol speelt.
Het streven om leerlingen inzicht te geven in de relatie tussen communicatiedoelen en (Nederlands) taalgebruik en inzicht te geven in de relatie tussen cultuurverschijnselen, ontwikkelingen in de cultuur en taal.
Ernaar streven dat leerlingen (bewust) inzicht krijgen in (de werking van) taal, literatuur en communicatie
Inzicht hebben in eigen taalvaardigheid en literaire vaardigheden en hoe dit in te zetten t.b.v. de eigen ontwikkeling.
De leerling taalbewust maken?
Je ervan bewust zijn dat taal een middel is en dat je dat middel op verschillende manieren in kunt zetten, afhankelijk van de situatie. Ook dat taal en cultuur onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, wat betekent dat de cultuur invloed heeft op ons taalgebruik.
Kennis en inzicht in de eigen taalvaardigheid
bewust wil zeggen dat de taalgebruiker weet dat hij/zij taal gebruikt, nadenkt over het gebruik voordat hij/zij het gebruikt. Geletterdheid lijkt mij een bulkbegrip voor het kunnen lezen, schrijven, spreken en luisteren (vaardigheden). Bij bewuste geletterdheid weet een gebruiker welke strategieën hij/zij moet inzetten bij verschillende lees-, schrijf-, spreek- of luistermomenten. En welke regels gehanteerd moeten worden bij het schrijven en spreken, de actieve taalactiviteiten. Het streven hiernaar is de bereidwilligheid van de gebruiker om bovenstaande zo goed mogelijk te doen.
lezen van literatuur, kunnen inpassen en interpreteren in eigen leven, kunnen inpassen in de cultuur- en literatuurgeschiedenis van Nederland, bewust zijn van een culturele en literaire traditie
Het beheersen van allerlei taalcomponenten die van belang zijn voor de taalvaardigheid van een leerling. Maar deze omschrijving is net zo vaag.

Bewust correct gebruik van het Nederlands in woord en geschrift. Daarnaast kennis en inzicht in de ontwikkeling in de cultuur en literatuur van Nederland.
Bewuste geletterdheid houdt in dat je inzicht hebt in taal; dat je weet waar je taal kunt inzetten en hoe je dat kunt doen; dat je boeken van elkaar kunt onderscheiden op basis van het taalgebruik; dat je kennis hebt over taal en over taalverschijnselen en dat je hierover kunt praten of discussiëren; dat je je bewust bent van je eigen taalvaardigheidsniveau en wat je daar aan hebt.
De mogelijkheid van de taalgebruiker om zich met inachtneming van een specifiek register doelmatig uit te drukken in taal (zowel mondeling als schriftelijk) en om informatie uit zowel geschreven als gesproken bronnen tot zich te kunnen nemen en daarop (kritisch) te reflecteren. De taalgebruiker bezit een rijk reservoir aan talige informatie waaruit op elk moment geput kan worden en waarmee gelaagdheid in uitdrukkingsvaardigheid kan worden aangebracht en inzicht in talige uitdrukkingen wordt verworven. Voor mij is 'taalgevoeligheid' in deze context een synoniem van bewuste geletterdheid.
Het vermogen teksten te analyseren en er diepere lagen en/of verbanden in te kunnen vinden.
Het is de bedoeling dat hoogopgeleiden (en daarmee mijn leerlingen) taal bewust kunnen inzetten voor een bepaald doel en dat ze dat foutloos doen. Daarnaast moeten ze alle vormen van taal kunnen begrijpen en erover kunnen nadenken, praten en reflecteren.
bewuste geletterdheid zou ik omschrijven als leerlingen die kennis en inzicht verwerven in taal, communicatie, literatuur en cultuur. Ze moeten hun eigen vaardigheidsniveau inschatten en leren verhogen.
Leerlingen zijn zich bewust van (het niveau van) hun eigen geletterdheid.

Figuur 4: antwoorden op vraag 9 uit de vragenlijst.

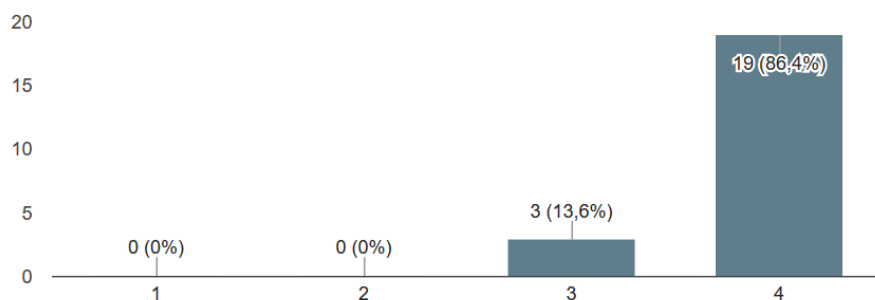
Uit de antwoorden blijkt dat het inzicht in de taalvaardigheid en in de werking van de taal belangrijk is. Kennis en inzicht in de taal komen in veel antwoorden als punt naar voren. Daarnaast blijkt uit verschillende antwoorden dat er een relatie is tussen de taal en de cultuur. Tevens geven sommige docenten een relatie tussen de verschillende vaardigheden aan. Wat het inhoudt voor leerlingen om zich bewust te zijn van de taal vroeg ik in het interview aan docent WZ. Zij gaf aan dat je leerlingen geen trucjes moet aanleren, maar dit moet overstijgen. Zo zou je leerlingen niet hoeven aanleren dat je in de inleiding van de tekst bijvoorbeeld een anekdote schrijft om de aandacht te trekken en vervolgens een hoofdvraag stelt, maar analyseer je voorbeelden van teksten met leerlingen, zodat ze snappen waarom ze een bepaalde handeling verrichten. Leerlingen worden zich dan bewust van wat ze aan het doen zijn. WZ geeft aan dat dit meta-niveau van denken mist in de lesmethodes. Docent KG vindt dit meta-niveau van denken ook belangrijk. Zij noemt bewuste geletterdheid taalgevoeligheid en geeft aan dat er voor het streven naar bewuste geletterdheid meer projectmatig gewerkt moet worden. Ze geeft aan dat de lesmethode wel mogelijkheden biedt, maar dat de onderdelen die over de bewuste geletterdheid gaan vaak worden overgeslagen, doordat er geen prioriteit lijkt te liggen bij die onderdelen. Verder geeft KG aan dat docenten op het gebied van reflectie hogere eisen moeten stellen dan leerlingen alleen vragen te stellen als: 'Schrijf ik deze zin wel goed?' Volgens KG moeten docenten leerlingen bijvoorbeeld kritisch laten kijken naar taaluitingen in de media.

Docent EV geeft aan dat er op de hogeschool vaak een kloof is tussen wat er beheerst wordt door de studenten en wat er gevraagd wordt van de studenten op talig niveau. Bij elk communicatiedoel heb je bepaalde taal nodig en volgens EV is het inzicht van de student hierin gering. EV is een van de docenten die aangeeft dat een leerling ook de relatie tussen cultuurverschijnselen, ontwikkelingen in de cultuur en taal moet inzien. Hij bespreekt dit aan de hand van de literatuur: 'door te kijken naar oude teksten zie je hoe er toen werd gedacht en dan kan je het in contrast brengen met nu'.

Het bewustzijn en het inzicht van de leerling wordt door de docenten Nederlands als belangrijk of zeer belangrijk ervaren. Dat blijkt uit vraag 12, 13 en 14 uit de vragenlijst. Dat er gehoor gegeven moet worden aan het manifest van 2016 en de visietekst uit 2017 is voor de bevroegde docenten duidelijk:

12. Het is belangrijk dat een leerling zich bewust is van zijn eigen taalvaardigheidsniveau.

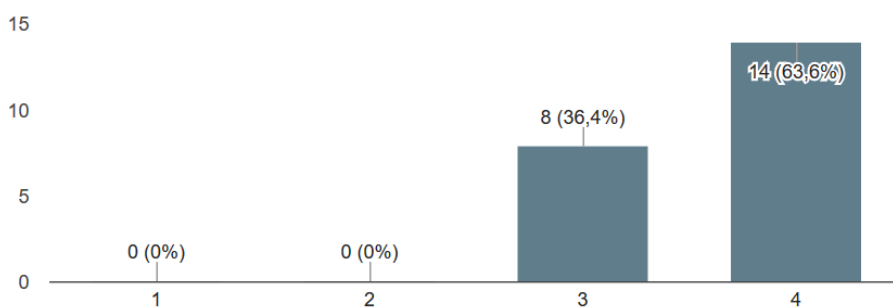
(22 reacties)



Figuur 5: antwoorden op vraag 12 van de vragenlijst

13. Een leerling moet een inschatting kunnen maken van het taalvaardigheidsniveau waarnaar hij streeft.

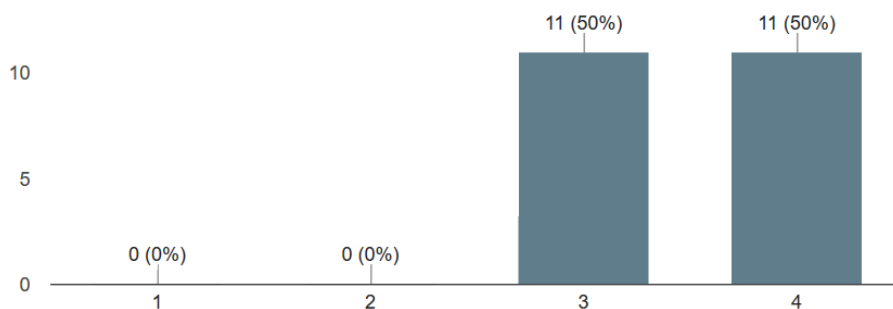
(22 reacties)



Figuur 6: antwoorden op vraag 13 van de vragenlijst

14. Een leerling moet kennis van en inzicht in het taalsysteem krijgen.

(22 reacties)



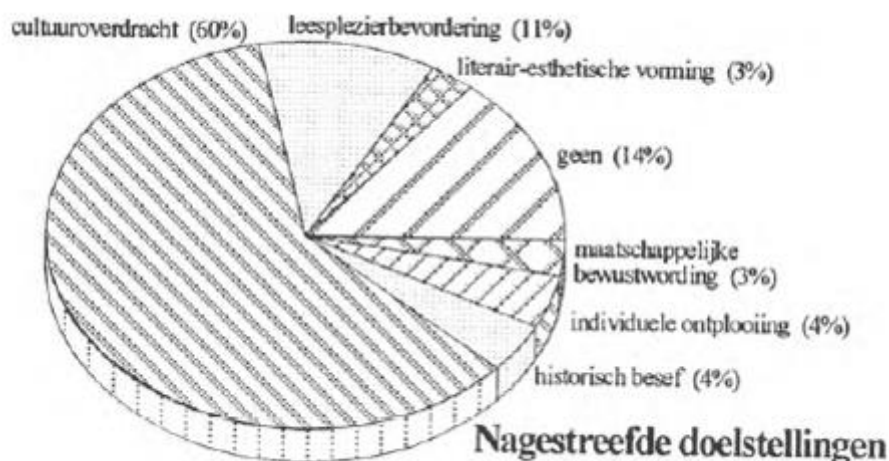
Figuur 7: antwoorden op vraag 14 van de vragenlijst

2. De inrichting van historische letterkundeonderwijs

2.1 Doelstellingen van historische letterkundeonderwijs

In dit hoofdstuk geef ik een beeld van welke doelstellingen docenten Nederlands nastreven met onderwijs in historische letterkunde en welke benaderingswijzen ze daarbij gebruiken. Hierbij houd ik rekening met de eindexamendoelen voor vwo-leerlingen. In de exameneisen ligt het zwaartepunt voor historische letterkundeonderwijs bij historische bewustwording en cultuuroverdracht. De huidige eindexamendoelen van het schoolvak Nederlands voor vwo-leerlingen zijn namelijk dat de leerling verslag moet kunnen uitbrengen van zijn leeservaringen, literaire begrippen moet kunnen hanteren en – belangrijk voor dit onderzoek – een overzicht moet kunnen geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen werken moet kunnen plaatsen in (cultuur)historisch perspectief. (College voor Toetsen en Examens, 2015: 15). Uit dit hoofdstuk zal blijken dat de twee doelen die het CvTE uitlokt, de boventoon voeren in het onderwijs.

Allereerst gebruik ik hiervoor het onderzoek en betoog van Slings uit 2000. Dit is het meest recente, grootschalige onderzoek rondom historische letterkundeonderwijs in Nederland. Slings geeft in dit onderzoek een overzicht van onderwijs in historische letterkunde door de tijd heen en beschrijft in zijn onderzoek onder andere wat de kracht van historische literatuur is voor het voortgezet onderwijs. Hij geeft aan dat de overheid in het verleden geen doelstellingen ten aanzien van historische letterkundeonderwijs expliciteerde. Misschien is het wel hierom dat docenten nog steeds zoveel zelf kunnen beslissen als het gaat om welke doelen zij met hun lessen in historische letterkunde willen bereiken en hoe zij te werk gaan deze doelen te bereiken. Voor het lezen en het behandelen van historische literatuur in het huidige onderwijs van het schoolvak Nederlands noemt Slings allereerst de doelstellingen zoals opgesteld door Hoogeveen en Bonset (1998: 24-33): cultuuroverdracht, historisch besef, individuele ontplooiing, maatschappelijke bewustwording, literair-esthetische vorming en leesplezierbevordering. Slings' zette een enquête uit onder zeventig docenten Nederlands. Uit deze enquête blijkt duidelijk de voorkeur van de docent:



Figuur 8: Nagestreefde doelstellingen in historische letterkundeonderwijs (Slings, 2000: 103)

De doelstelling 'wereldoriëntatie' was door Slings nog niet meegenomen in de enquête. Deze doelstelling draagt Slings aan als mogelijke doelstelling voor de toekomst van onderwijs in historische letterkunde. Onder wereldoriëntatie verstaat hij het verkrijgen van een beeld van de wereld in een bepaalde tijd. Dit inzicht kan de leerling gebruiken om kritisch te reflecteren op de wereld om zich

heen. Afgezien van wereldoriëntatie – toen nog niet bekend als doelstelling – stonden veelgenoemde doelstellingen in de vragenlijst. 60% van de docenten Nederlands gaf ten tijde van het onderzoek aan dat cultuuroverdracht vooral hun nagestreefde doelstelling is ten aanzien van historische letterkundeonderwijs. Slings maakt hierbij de opmerking dat docenten voor het vwo literair-esthetische en culturele vorming voorrang geven, terwijl dit voor docenten op de havo geldt voor leesplezierbevordering en individuele ontplooiing. Hij raadpleegde hiervoor ook het onderzoek van Janssen uit 1998.

Het eerdere onderzoek van Janssen gaf ook aan hoe belangrijk cultuuroverdracht is voor docenten Nederlands. Janssen deed in 1998 grootschalig empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw. Haar proefschrift is opgebouwd uit een enquête onder docenten, interviews met docenten, lesobservaties en ervaringen van leerlingen. Janssen wilde vooral een beeld schetsen van de onderwijspraktijk. 593 docenten vulden de enquête van Janssen in. Hoewel Janssen richt zich op zowel de historische als de moderne literatuur, blijkt uit de enquête van Janssen dat culturele vorming veel hoger bij docenten in het vaandel staat dan doelstellingen als maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing en literaire of esthetische vorming. (Janssen, 1998: 42). Dit geeft geen ander beeld dan het beeld dat Slings laat zien. Een verschil is dat het behouden of vergroten van leesbereidheid samen met het bevorderen van het leesplezier veel meer wordt gewaardeerd in het onderzoek van Janssen. Een logische verklaring voor dit verschil zou kunnen zijn dat Slings zich uitsluitend richt op historische letterkunde, terwijl Janssen zich richt op historische én moderne letterkundeonderwijs.

Het nastreven van cultuuroverdracht en historische bewustwording is niet alleen populair in het voortgezet onderwijs. Uit wetenschappelijke hoek komen ook betogen die het nastreven van deze doelen stimuleren. Pleij en Van Oostrom (1997) gaven aan dat historische letterkundeonderwijs vooral de toegang zou moeten verschaffen tot het historische en literaire bewustzijn. Daarom vinden zij dat docenten Nederlands zich moeten bezighouden met (cultuur)historische inbedding. Pleij en Van Oostrom (1997) noemen de aandacht voor leesplezier een luxe, maar geen doelstelling. Leesplezier is voor hen een middel dat het werken aan de 'daadwerkelijke' doelstellingen kan bevorderen.

Een belangrijk discussiepunt voor dit onderzoek is de vraag of aandacht voor de cultuur en de historie als doelstellingen slechts moet inhouden dat leerlingen leren over wat het gedachtegoed in het verleden was. De enquêtes van Slings en Janssen kunnen duidelijkheid scheppen over hoe de doelstellingen onder docenten worden geïnterpreteerd. Slings bepleit in zijn betoog dat leerlingen door historische letterkunde veel meer zouden kunnen leren van de wereld van nu en de wereld om hen heen. Dat blijkt in ieder geval uit zijn visie over het doel wereldoriëntatie. Dit doel is veel persoonlijker en leerlinggericht dan doelen als historische bewustwording en cultuuroverdracht – hoewel deze laatste twee doelen ook belangrijk zijn als het gaat om wereldoriëntatie. Doelstellingen als historische bewustwording en cultuuroverdracht maken het volgens Slings mogelijk om kritisch te kijken naar de eigen cultuur en gedachtegoed en argumenten in het heden. Door te leren over het verleden leer je dus ook eigenlijk ook over jezelf. Het betoog van Slings om verder te kijken dan alleen het bestuderen van cultuur en historie uit het verleden omvat een benadering die veel meer op de leerling gericht is dan alleen op de stof.

Docenten staan ook open voor onderwijs in historische letterkunde dat meer leerlinggericht is. Uit zowel het onderzoek van Janssen (1998) als van Slings (2000) blijkt dat docenten graag meer leerlinggericht en persoonlijker literatuuronderwijs willen aanbieden naast hun aandacht voor culturele vorming, maar dat de beschikbare tijd om het onderwijs op deze manier aan te bieden niet altijd toereikend is.

2.2 Benaderingswijzen in historische letterkundeonderwijs

De aandacht voor cultuuroverdracht en historische bewustwording heeft invloed op de benaderingswijze(n) voor onderwijs in historische letterkunde. In deze paragraaf zal ik verder ingaan op de cultuurhistorische benaderingswijze die populair blijkt in het onderwijs.

In *'Toekomst voor de Middeleeuwen'* (2000) geeft Slings een beknopt overzicht van de benaderingswijzen van historische letterkundeonderwijs door de tijd heen. Volgens Slings start het literatuuronderwijs onder leiding van de Latijnse school met de filologische benadering waarbij leerlingen/studenten de literaire teksten bestuderen ten einde hun taalvaardigheid te vergroten. Aanklachten vanuit esthetici zorgden voor een intrede van de literair-esthetische benadering waarbij het uitgangspunt was dat een (historisch) literair werk een kunstwerk was en zo benaderd diende te worden. Leerlingen zouden volgens de esthetici moeten genieten van de literaire werken. De kritiek op deze benaderingswijze was dat het 'genieten' er niet bij leerlingen ingestampt kon worden, zeker niet gezien de leeftijd van de leerlingen. In de tweede helft van de negentiende eeuw werd daarom de historische benadering populairder. Bij de historische benadering is er meer ruimte voor de historische context en de historische feiten buiten de eigenlijke tekst om die invloed (kunnen) hebben op de eigenlijke tekst. De historische benadering gebruikt Slings als een paraplueterm voor zowel de cultuurhistorische als de literairhistorische benadering.

De historische benadering van historische letterkundeonderwijs lijkt zijn populariteit niet kwijt te raken. Slings' enquête uit 2000 onder zeventig docenten Nederlands maakt duidelijk waar de nadruk van de docenten op dat moment lag: maar liefst 67% van de docenten gaat voor de cultuurhistorische benaderingswijze. Deze benaderingswijze past bij het gegeven dat cultuuroverdracht als belangrijkste doelstelling wordt aangemerkt. Cultuuroverdracht als doelstelling en de cultuurhistorische benaderingswijze in de klas lijken goed te passen bij de huidige eindexameneisen omtrent historische letterkundeonderwijs. De tekst lijkt meer naar de achtergrond te zijn geschoven, terwijl kennis van de context belangrijker wordt. Van Gemert (2002) geeft tijdens haar lezing voor de conferentie *Het Schoolvak Nederlands* aan dat er in de lessen literatuurgeschiedenis een verplaatsing is geweest van het accent op de tekst naar de wereld om de eigenlijke tekst heen. De gele tekstedities van *Tekst in Context* zijn hier een goed voorbeeld van. Rondom de tekst is veel informatie te vinden over onder andere de tijd waarin de tekst geschreven is, de schrijver van de tekst, zijn eventuele belang voor het schrijven van de tekst en zijn opvattingen over politiek, religie en sociale verhoudingen. De contextualisering van literatuuronderwijs heeft volgens Van Gemert het risico dat de literatuurles meer een geschiedenisles wordt, zeker gezien het feit dat veel meer (verschillende soorten) teksten gelezen en gebruikt mogen worden tijdens de literatuurles. Anderzijds geeft contextualisering docenten de mogelijkheid 'literatuur te verbinden met het werkelijke leven en teksten te kiezen die inspelen op de situatie van de leerling'. (Van Gemert, 2002).

Binnen de cultuurhistorische benaderingswijze onderscheiden Van Assche (1992) en Geljon (1994) twee profielen in de benadering van historische teksten: historisering en actualisering. Bij de keuze om historisering als benadering te kiezen, legt de docent de nadruk op de contrastwaarde en gaat hij ervan uit dat de ervaring van het wereldbeeld van de leerling verschilt van het beeld dat de historische tekst weergeeft, doordat de tekst in een compleet andere tijd geschreven is. In deze benadering heerst de gedachte dat het literaire werk ideeën en meningen bevat die typerend zijn voor de werkelijkheid in die tijd. Die werkelijkheid is daarbij een werkelijkheid die voor ons vreemd en anders is. (Van Assche, 1992: 68). De gedachte voor de actualiserende benadering is dat de historische tekst thema's kan bevatten die vandaag de dag nog steeds actueel zijn. In deze benadering overbruggen de docent en de leerling dus de contrastwaarde en wordt de tekst als het ware meer naar

de leerling gebracht. (Geljon, 1994: 60). Alhoewel de twee profielen op het eerste oog wellicht van elkaar lijken te verschillen, kunnen ze volgens Van Assche en Geljon door de docent gecombineerd worden en bestaat er een logische wisselwerking: door te historiseren krijgt de leerling het historische besef dat de tekst een afspiegeling is van opvattingen in een bepaalde tijd en door te actualiseren krijgt de leerling een beter begrip van het heden.

De historische benaderingswijze kent volgens enkele wetenschappers, schrijvers en didactici enkele bezwaren. De cultuurhistorische benaderingswijze zou het leesplezier van leerlingen namelijk doen afnemen. Christiaan Weijts haalde in 2016 en 2017 in NRC Handelsblad hard uit naar de aanpak van docenten Nederlands omtrent (historische) letterkunde. Docenten zouden ontleding stimuleren met hun aanpak. Volgens Weijts zou cultuuroverdracht een kleinere rol moeten spelen en het plezier van de leerlingen explicietere aandacht moeten krijgen. Altena (2016) en Pleij en Van Oostrom (1997) geven aan dat leesplezier een middel is, maar geen doelstelling. 'Kennis van en inzicht in de literatuur, het vermogen je te verplaatsen in een ander in een andere ruimte en een andere tijd, een referentiekader' zijn volgens Altena doelen die ertoe doen. Niet alleen als het gaat om historische letterkundeonderwijs in de bovenbouw, maar ook als het gaat om literatuuronderwijs in de onderbouw en onderwijs in jeugdliteratuur en moderne literatuur is de aandacht voor het stimuleren van leesplezier groot. Het is een illusie te denken dat de school geen rol speelt in de leesbeleving van de leerling: uit menig onderzoek blijkt dat leesplezier en leesbevordering afhankelijk zijn van personen en hun enthousiasme en dat de docent hierin de doorslaggevende factor zou kunnen zijn. (Guldmond, 2003; Van Grinsven e.a., 2010). Bonset en Braaksma (2008) pleiten daarom voor een veel actievere rol van de docent. In feite sluit het idee van Weijts aan bij het onderzoek van Bonset en Braaksma waaruit bleek dat cultuuroverdracht afbraak doet aan het leesplezier van de leerling en dat het onderwijs in (historische) letterkunde veel persoonlijker en leerlinggericht zou moeten zijn. De behoefte aan eigen inbreng van de leerling wordt volgens Weijts, Bonset en Braaksma door de docent beperkt. Uit de onderzoeken van Janssen (1998) en Slings (2000) bleek al dat er bij docenten ook de behoefte ligt om persoonlijker en leerlinggericht literatuuronderwijs aan te bieden aan leerlingen, maar dat docenten hier niet aan toe lijken te komen. In het manifest *Nederlands op school* wordt de werkdruk van de docent aangedragen als argument voor de huidige aanpak. Ik vraag me echter af of die andere aanpak dan wel gestimuleerd wordt vanuit eindexameneisen, het curriculum en de beschikbare literatuurmethodes voor docent en leerling. Eerder noemde ik al dat de eindexameneisen voor historische letterkundeonderwijs vooral gericht zijn op historisch besef en cultuuroverdracht. In de volgende paragraaf zal ik een beeld schetsen van de meest gebruikte literatuurmethode in de bovenbouw voor onderwijs in historische letterkunde bij het schoolvak Nederlands.

2.3 Analyse literatuurmethode Laagland

In deze paragraaf wil ik vooral illustreren welke doelstellingen en benaderingswijzen van historische letterkundeonderwijs zichtbaar zijn in een literatuurmethode van de bovenbouw. Ik ga in deze paragraaf dus niet in op bijvoorbeeld de beoordelingscriteria voor literatuurmethoden van Oostdam en Witte uit 1994. Uit onderzoek van Stichting Lezen uit 2016 blijkt dat *Laagland, literatuur en lezer* veruit de meest gebruikte methode is in de bovenbouw van de havo en het vwo. In deze paragraaf bekijk ik daarom juist deze methode. De meest recente versie van *Laagland* voor het vwo is uit 2011 en is geschreven en samengesteld door Van der Pol en Van der Meulen. De methode bestaat uit een theorieboek en een verwerkingsboek. Volgens het onderzoek van Stichting Lezen wordt het verwerkingsboek lang niet zo vaak gebruikt wordt als het theorieboek en voor de doelstellingen richt ik me nu op het theorieboek.

Het theorieboek en het verwerkingsboek is ingedeeld in twee delen: literaire theorie (cursus 1 t/m 7) en literatuurgeschiedenis (cursus 8 t/m 15). Voor dit onderzoek is het deel omtrent literatuurgeschiedenis van belang. Dit deel bevat de volgende acht cursussen:

1. Voorgeschiedenis en middeleeuwen
2. Zestiende en zeventiende eeuw
3. Achttiende eeuw
4. Negentiende eeuw
5. Twintigste eeuw: van 1900 tot 1940
6. Twintigste eeuw: de jaren vijftig en zestig
7. Twintigste eeuw: de jaren zeventig en tachtig
8. Twintigste en eenentwintigste eeuw: de jaren negentig tot het heden

Aan de vaste indeling van iedere cursus blijkt al duidelijk dat de methode probeert aan te sluiten bij de eindexamendoelen voor historische letterkundeonderwijs en dat de doelstellingen cultuuroverdracht en historische bewustwording zeer expliciet de aandacht krijgen. Iedere cursus begint met een korte oriëntatie en een tijdbalk, gevolgd door de onderdelen historische context, culturele context en literaire ontwikkelingen. Doordat de cursussen elk in dezelfde vorm worden aangeboden neem ik één cursus ter illustratie: Voorgeschiedenis en de middeleeuwen. In kwantiteit lijkt er evenveel aandacht te zijn voor de historische en culturele context als voor de literaire ontwikkelingen.

Cursus 8 Voorgeschiedenis en middeleeuwen 76

Oriëntatie en tijdbalk 77

Voorgeschiedenis: literatuur van Mesopotamië tot Rome 79

Literatuur van de middeleeuwen 82

1 Historische context 82

1.1 Val West-Romeinse rijk 82

1.2 Lage Landen 83

1.3 Standentheorie 83

1.4 Geestelijkheid 83

1.5 Adel en ridders 83

1.6 Burgerij 84

1.7 Schrijfcultuur 85

2 Culturele context 85

2.1 Theologie en kennis 85

2.2 Kunst in de middeleeuwen 86

2.3 Muziek 88

2.4 Hoofsheid 88

3 Literaire ontwikkelingen 89

3.1 Schrijver en publiek 89

3.2 Ridderroman 89

3.3 Lieder 92

3.4 Dierverhaal 93

3.5 Geestelijke letterkunde 95

3.6 Toneel 96

3.7 Rederijkers 96

Figuur 9: Inhoudsopgave cursus 8 uit *Laagland*. (Van der Pol en Van der Meulen, 2011: 5).

De historische context moet de leerling een beeld geven van de tijd waarover het gaat, historische gebeurtenissen, de inrichting van de samenleving, de politiek en het geloof. Dit hoofdstuk draait dus puur om historische bewustwording. De informatiedichtheid in het boek is groot, omdat de theorie in kernachtige zinnen wordt aangeboden als in een samenvatting. Kernbegrippen zijn gearceerd:

De eerste eeuwen na de val van het West-Romeinse rijk was er veel onrust. De Frankische koning **Karel de Grote** werd in 800 tot keizer gekroond. Hij slaagde erin een groot gedeelte van West-Europa te verenigen in zijn rijk, maar na zijn dood in 814 viel ook dit weer uit elkaar. Na de invallen van de Vikingen (9^{de} en 10^{de} eeuw), ontstonden er grotere staten: het koninkrijk Frankrijk en het keizerrijk Duitsland. In 632 was de in Mekka geboren profeet **Mohammed** overleden. Hij was de verkondiger van een nieuwe godsdienst: de **islam**. Het christelijke West-Europa reageerde op de zich uitbreidende macht van de islamitische Arabieren met een reeks van **kruistochten** (1096-1291).

Figuur 10: Historische context in *Laagland*. (Van der Pol en Van der Meulen, 2011: 82).

Ook in de hoofdstukken over de culturele context is er een hoge mate van informatiedichtheid. In deze hoofdstukken is er vanzelfsprekend meer aandacht voor de denkwijzen en filosofische stromingen, de wijze van leven, kunstvormen en kunstzinnige stromingen. De hoofdstukken staan in het teken van cultuuroverdracht. In het hoofdstuk over de middeleeuwen gaat het voornamelijk over symboliek in de kunst. Na een korte uitleg over het begrip symboliek volgt een bestudering van het schilderij *De marskramer* van Jheronimus Bosch. In de bestudering is er vooral aandacht voor de symboliek (de marskramer als zondige, maar berouwvolle mens), maar ook voor de les voor de middeleeuwse burger. Ook in andere hoofdstukken is aandacht voor kunst en cultuur in relatie tot de mens in een bepaalde periode.

In de hoofdstukken over de literaire ontwikkelingen lijkt het belangrijk dat de leerlingen kennis nemen van allerlei verschillende genres en auteurs. In het hoofdstuk over de middeleeuwen is er naast de informatie over verschillende auteurs aandacht voor ridderromans, dierverhalen, liederen, geestelijke letterkunde en toneel. De paragraaf over de ridderromans bevat kenmerken en voorbeelden van de Oosterse roman, de antikiserende roman, Karelepiek en Arthurepiek, maar ook algemene kenmerken van de ridderroman:

De ridderroman had verschillende functies. Behalve de genoemde **educatieve functie**, dienden ze ook ter **ontspanning**. Het gaat bij ridderromans om verhalen vol spanning en sensatie, bijvoorbeeld om huiveringwekkend bedoelde scènes over een gevecht met een draak, of heftige gevechten waar de vonken van afvliegen en hoofden gekliefd worden. Zo moet de hoofdpersoon in *Ferguut* de beruchte ridder van de Zwarte Rots, een aantal roofridders en een reus en reuzin verslaan. Daarnaast zijn er passages vol humor, waar het publiek om kon lachen.

Figuur 11: Aandacht voor kenmerken van de ridderroman in *Laagland*. (Van der Pol en Van der Meulen, 2011: 90).

Elementen uit de hoofdstukken over de historie en cultuur worden weer genoemd zoals de kruistochten (historische context) en hoofsheid (culturele context). In het gehele hoofdstuk is er één tekstfragment opgenomen. Dit is een fragment uit *Van den vos Reynaerde*. Het fragment staat zowel in het Middelnederlands als het nieuw Nederlands op de pagina. Aan het taalgebruik of het Middelnederlands als taal wordt geen aandacht besteed. In de hoofdstukken over literaire

ontwikkelingen lijkt het ook vooral te gaan om historische bewustwording, de cultuuroverdracht en het plaatsen van een werk in de tijd. Dit gaat vaak aan de hand van korte beschrijvingen van een literair werk, zoals van *Beatrijs*:

Een belangrijke groep teksten is geschreven ter ere van Maria: de **Marialegenden**. *Beatrijs* is een voorbeeld van een Marialegende. De hoofdpersoon is een jonge non. Ze verlaat het klooster om met haar geliefde samen te leven. Na zeven jaar samenleven wordt ze verlaten. *Beatrijs* wordt dan prostituee. Zo kan zij haar twee kinderen in leven houden. Na zeven jaar van zonde keert ze terug naar het klooster dat ze verlaten heeft. Toen *Beatrijs* het klooster verliet, had ze haar kledij en sleutels bij het Mariabeeld achtergelaten. Ondanks haar leven in zonde heeft *Beatrijs* steeds trouw de gebeden ter ere van Maria gebeden. Niemand heeft het vertrek van *Beatrijs* gemerkt. Daar heeft Maria op miraculeuze wijze voor gezorgd. *Beatrijs* keert in het klooster terug en biecht alles op.

Dit met veel **symboliek** vertelde verhaal benadrukt voor het luisterende publiek het belang van de biecht, maar vooral de belangrijke rol die Maria kan spelen in het leven van iedere gelovige. Het publiek leert van een Marialegende als *Beatrijs* dat Maria bereid is iedere oprechte zondaar te helpen. Zo'n verhaal zette aan tot Mariaverering.

Figuur 12: Aandacht voor *Beatrijs* in *Laagland*. (Van der Pol en Van der Meulen, 2011: 92).

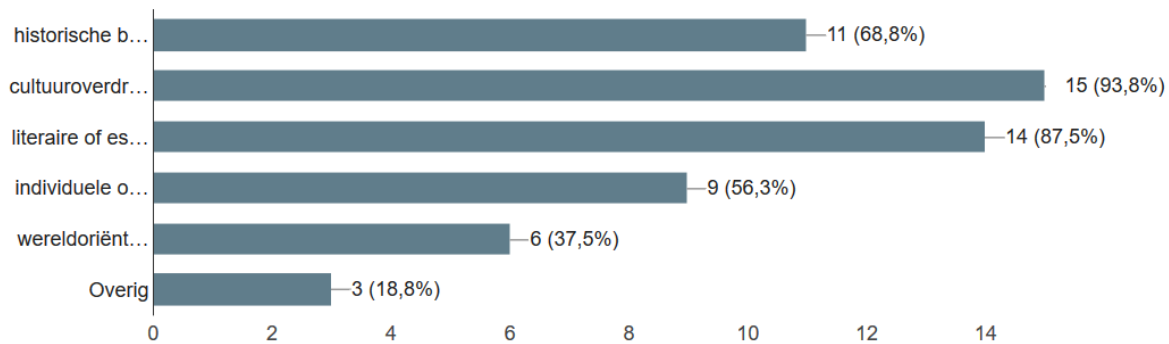
Het is niet verrassend om te zien dat er in *Laagland* veel aandacht is voor de historische en culturele context en de kenmerken van de werken en de perioden. De methode sluit aan bij de gestelde eisen voor historische letterkundeonderwijs. De methode lijkt eerder een houvast voor een historiserende benadering dan voor een actualiserende benadering door de aandacht voor de historische context. De contrastwaarde voert echter niet de boventoon, omdat de context wordt aangeboden als een feitelijk gegeven.

2.4 Docenten Nederlands over hun doelstellingen van en lessen in historische letterkunde

Eerdere onderzoeken, de exameneis en de literatuurmethode *Laagland* geven het beeld dat historische bewustwording en cultuuroverdracht de boventoon voeren in het onderwijs in historische letterkunde in de bovenbouw van het schoolvak Nederlands. Dit beeld wilde ik testen met het werkveld. In de enquête onder de docenten Nederlands heb ik drie vragen gesteld over de doelstellingen van historische letterkundeonderwijs:

- Welke doelen zou u willen nastreven met onderwijs in historische letterkunde?
- Welke doelen passen bij uw huidige lespraktijk?
- Welke doelen sluiten volgens u aan bij de bewuste geletterdheid van de leerling?

Het beeld uit de enquête toont overeenkomsten en verschillen met het literatuuronderzoek. In onderstaande tabel is aangegeven welke doelen de docenten zouden willen nastreven met historische letterkundeonderwijs:



Figuur 13: antwoorden op vraag 22 van de vragenlijst

Bij docenten Nederlands is er dus vooral de wens om in de lessen het accent te leggen op cultuuroverdracht gevolgd door literaire of esthetische vorming en historische bewustwording. Dit komt deels overeen met het beeld uit het literatuuronderzoek. Individuele ontplooiing is als doelstelling voor 56% van de docenten een wens. Drie docenten hebben zelf een doelstelling toegevoegd. De toevoegingen zijn: het kritisch denken in combinatie met een wetenschappelijke benadering van teksten, kennis van historische teksten om de moderne literatuur op waarde te kunnen schatten en plezier.

Als ik naar de antwoorden over de huidige lespraktijk kijk, is het beeld iets onduidelijker. Meer dan 80% van de docenten geeft aan dat historische bewustwording, cultuuroverdracht en literaire of esthetische vorming past bij de lespraktijk. Hoewel dit niet vreemd is, geeft 76% van de docenten aan zo nu en dan of regelmatig bezig te zijn met individuele ontplooiing. Het verschil tussen individuele ontplooiing en de andere doelen is dus niet heel groot – volgens de docenten zelf. Wereldoriëntatie blijft ook bij deze vraag de minst populaire doelstelling met 40%.

In de interviews merk ik een verschil tussen wat docenten willen en hoe hun praktijk eruitziet. Ik zet daarom ook vraagtekens bij de uitkomsten van de enquête. Janssen (1998) had met haar onderzoek de ervaring dat de docenten een beeld schetsten van de gewenste werkelijkheid in plaats van de realiteit. Tijdens de interviews kreeg ik het sterk het idee dat dit onderzoek hier ook wel eens last van zou kunnen hebben. In het interview met EV krijg ik te horen dat het ongewenst is om de uren voor literatuurgeschiedenis te gebruiken om kennis te etaleren. Hij vindt dat de leerlingen en studenten actief moeten nadenken en dat historiseren en actualiseren belangrijk zijn tijdens de les. Toch geeft hij daarnaast aan dat hij de neiging heeft om tijdens de lessen en colleges heel veel te vertellen. Bovendien is de toetsstof vooral gericht op kennis van de historische periode en cultuur en het plaatsen van de literatuur in een bepaalde tijd en moet hier leestijd aan besteed worden. Dit geldt volgens WZ voor zowel het voortgezet onderwijs als de lerarenopleiding. Volgens haar ligt de nadruk vooral op periodes en kenmerken en zijn de opdrachten hier ook op gebaseerd. Ze geeft het voorbeeld dat leerlingen in de lessen over de kenmerken uit de middeleeuwen horen en als opdracht een stukje tekst te zien krijgen en dan moeten beargumenteren dat het stuk uit de middeleeuwen komt. Op de lerarenopleiding geeft WZ acht weken college om de historische literatuur te behandelen. Dit gebeurt chronologisch, net als 62% van de geënquêteerden aangeeft. In slechts één van de colleges werkt WZ diachroom. Ze geeft aan dat studenten dit erg moeilijk vinden en dat ze zelf ook vooral in periodes denken. Toch geeft WZ ook voorbeelden van lessen aan het vwo die er heel anders uitzien. Door haar lessen in historische letterkunde probeert zij het kritisch en wetenschappelijk denken te creëren. Zo moesten leerlingen aan de hand van overeenkomsten tussen schrijvers uit de zeventiende eeuw een hypothese opstellen. Deze hypothese toetsten ze aan de hand van het bestuderen van historische

literatuur en secundaire literatuur. KG vindt dit soort opdrachten ook interessant, maar geeft wel aan dat het belangrijk is om teksten in een tijd te plaatsen. Ze werkt chronologisch in de bovenbouw van de havo en het vwo en start iedere literaire periode met een beeld van de historie. De historische context toetst KG, alhoewel dit volgens haar niet het belangrijkste doel is met onderwijs in historische letterkunde. De kennis over de historie, cultuur en kenmerken krijgen – mede door de exameneis – aandacht in de les, ondanks de mening van KG dat ze dit niet relevant vindt: ‘Ik vind eigenlijk dat historische letterkundeonderwijs eropuit moet zijn dat het leerlingen verbaast en dat het leerlingen laat zien dat bepaalde heersende gedachten of overtuigingen tijdgebonden zijn of juist niet. Ik vind het leuk dat ze zien dat iets een Karelroman is of een didactisch verhaal, maar als ze later bedrijfskunde gaan studeren of naar Delft gaan dan vergeten ze dat misschien. Wellicht vergeten ze niet dat iedere tijdperiode zijn betrekkelijkheid heeft.’ KG geeft een aantal keren aan dat de docent een grote rol speelt en dat leerlingen zonder de lessen van de docent misschien nooit historische literatuur bekijken of lezen en niet in aanraking komen met literaire procedés. Juist daarom vindt ze het belangrijk om er aandacht aan te besteden.

2.5 Belangrijkste conclusies

De eindexamendoelen voor onderwijs in historische letterkunde zijn vooral gericht op historische bewustwording en cultuuroverdracht. Deze doelstellingen blijken uit eerdere werkveldonderzoeken van Slings en Janssen ook populair onder docenten. Daarnaast pleit een aantal wetenschappers voor aandacht voor (cultuur)historische inbedding en is literatuurmethode Laagland erop gericht kennis over de cultuur en historie aan te bieden om vervolgens teksten te kunnen plaatsen in de tijd en de relatie te leggen tussen de inhoud van de historische tekst en het gedachtegoed uit het betreffende tijdperk. Uit de interviews blijkt dat er in de lessen aandacht is voor historische bewustwording en cultuuroverdracht, maar dat er ook lessen worden gegeven waarin actualiseren, historiseren en kritisch denken een rol spelen. Vanuit verschillende invalshoeken is deze, meer leerlinggerichte, aanpak een welkome en grote wens. De geïnterviewden zijn er in ieder geval van overtuigd dat het examendoel niet het belangrijkste doel is van historische letterkundeonderwijs. Zij willen geen presentatie geven over kenmerken en periodes, maar zij willen de leerling actief/actiever aan de slag. Deze behoefte aan verandering en een andere manier van het benaderen van historische literatuur kan de relatie zijn tussen het streven naar bewuste geletterdheid en het onderwijzen van historische letterkunde. Een verkenning in onderwijs in historische letterkunde in relatie tot het bevorderen van de bewuste geletterdheid staat centraal in het derde hoofdstuk.

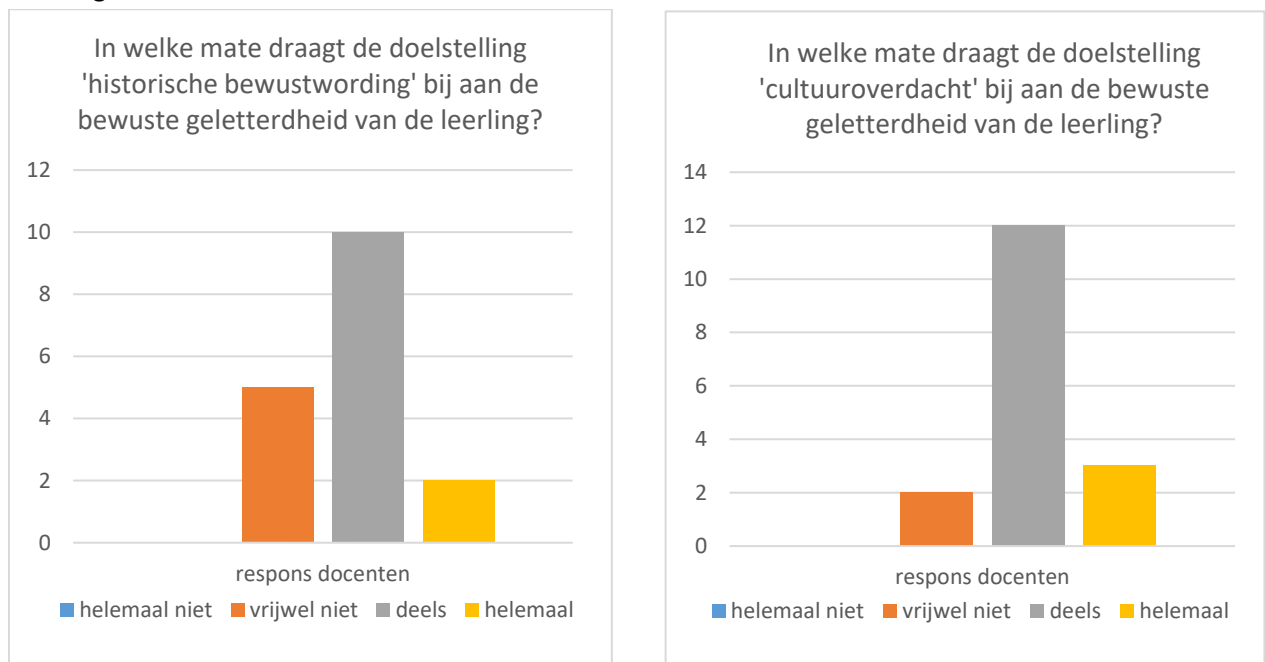
3. Bewuste geletterdheid bevorderen met historische letterkundeonderwijs

In het eerste hoofdstuk van deze scriptie heb ik geschreven dat verschillende meta-cognitieve vaardigheden belangrijk zijn voor de bewuste geletterdheid. Kritische, interpretatieve en reflectieve vaardigheden spelen hierbij een prominente rol. Deze vaardigheden passen daarenboven bij (het voorbereiden op) het academische niveau. Het huidige onderwijs in historische letterkunde lijkt nog niet of slechts incidenteel aan te sluiten op bewuste geletterdheid als doelstelling voor het schoolvak Nederlands. Uit hoofdstuk twee blijkt dat docenten graag meer leerlinggericht lesgeven en de historische of culturele context niet als hoofddoel willen stellen van onderwijs in historische letterkunde, maar toch blijkt dat dit laatste juist gebeurt. In dit hoofdstuk staat bewuste geletterdheid als doelstelling voor onderwijs in historische letterkunde centraal. Zoals ik in de inleiding aangaf, lijkt onderwijs in historische letterkunde juist een geschikt middel om de bewuste geletterdheid te stimuleren. In paragraaf 3.1 zet ik de mogelijkheden tot verbinding uiteen waarna ik in paragraaf 3.2 mogelijkheden voor de praktijk aandraag.

3.1 De mogelijkheid om een verbinding te maken tussen historische letterkunde en bewuste geletterdheid

3.1.1 Inzicht in historie en cultuur

Het zou een misvatting zijn om te stellen dat cultuurhistorische kennis niet aansluit bij bewuste geletterdheid. In het manifest valt te lezen dat zowel cultuurhistorisch besef als literaire competentie ook deel uitmaken van de bewuste geletterdheid. De vraag is alleen welke kennis de docent op welke manier aan moet bieden aan de leerling. In het manifest staat er namelijk ook dat er een verschuiving moet plaatsvinden van het overbrengen van feitenkennis naar 'inzicht, begrip en toepassing'. (Neijt e.a., 2016a). Het cultuurhistorisch besef is volgens de meesterschapsteams van belang omdat het historische en culturele gedachtegoed in literatuur de lezer stimuleert tot 'creativiteit, reflectie, empathie en kritiek'. Via de vragenlijst stelde ik de docenten Nederlands de vraag in welke mate de verschillende doelstellingen bijdragen aan de bewuste geletterdheid. Voor de cultuurhistorische kennis geldt het onderstaande:



Figuren 14 en 15: antwoorden op vraag 23 en 24 van de vragenlijst.

In de interviews gaven de docenten ook aan dat de cultuurhistorische context van belang is, maar dat het geen opsomming moet zijn van allerlei verschillende feiten. Voor het hbo bestaat er sinds kort een kennistoets die alle studenten van de lerarenopleidingen Nederlands van alle hogescholen in Nederland moeten maken. EV is niet positief over het onderdeel historische letterkunde in die toets: 'Als je niet uitkijkt, komen daar vragen in als: Noem drie kenmerken van modernisme.' Dit soort vragen moet je nu juist vermijden als het gaat om bewuste geletterdheid. Het is echter wel waardevol om die cultuuroverdracht te gebruiken om te werken aan cultuuroverstijgende inzichten.

3.1.2 Een balans in tekst en context

Voor het verkrijgen van het inzicht spelen zowel de tekst als de context een rol. Uit de vragenlijst en de gesprekken met de docenten blijkt dat meer aandacht voor literaire en esthetische vorming past bij bewuste geletterdheid. Ook lijkt dit aan te sluiten bij de wens voor een meer academische benadering in de klas. Dit betekent dat er in de lessen historische letterkunde dus expliciete aandacht naar talige en literaire principes van de tekst moet gaan. Wanneer slechts aandacht is voor de historie en cultuur, maar niet voor de tekst die ons het inzicht biedt, is het niet mogelijk om te werken aan de literaire en esthetische vorming. Met onderwijs in historische letterkunde kunnen docenten niet alleen werken aan inzicht begrip en toepassing in het historische en culturele gedachtegoed, maar ook aan de literaire en esthetische vorming.

In hoofdstuk 2 sprak ik al over de verschuiving van tekst naar context (maatschappij, politiek, publieke ruimte) die het onderwijs in historische letterkunde de laatste jaren heeft ondergaan. Uit het beeld van de huidige praktijk lijkt de verschuiving ervoor te hebben gezorgd dat de aandacht nu te veel bij de context ligt en te weinig bij de tekst om de bewuste geletterdheid te stimuleren. Deze stelling kwam al aan het licht voordat de discussie over het streven naar bewuste geletterdheid startte. Zo pleitten Van de Ven en Slings al eerder voor de balans in aandacht voor tekst en context in relatie tot de mogelijkheden van onderwijs in historische letterkunde. Volgens Van de Ven is het bijvoorbeeld enorm belangrijk dat het beeld dat in de tekst van de wereld wordt gegeven centraal staat in de lessen en dat leerlingen dat beeld moeten leren vergelijken met het eigen beeld. Volgens hem moet er een balans zijn tussen tekst en context: 'Het leren begrijpen van de realiteit gaat hand in hand met de ontwikkeling van sociaal, historisch en literair inzicht.' (Van de Ven, 1999). Dit haakt in op wat docent EV aangaf in het gesprek over de definitie van bewuste geletterdheid. Voor hem is de tekst in eerste instantie ook de start: 'Door te kijken naar oude teksten zie je hoe er toen werd gedacht en dan kan je het in contrast brengen met nu'. Deze manier van benaderen stimuleert niet alleen het inzicht in literatuur, taal en cultuurverschijnselen, maar maakt ook de relatie tussen literatuur, taal en cultuur zichtbaar en onderwerp van gesprek. Juist dit inzicht in de relatie tussen de verschillende onderdelen is in het eerste hoofdstuk genoemd als kenmerkend voor de bewuste geletterdheid.

De tekst biedt naast de mogelijkheid om cultureel-historisch gedachtegoed te contrasteren met het heden ook de mogelijkheid om de literaire principes te contrasteren met het heden. Een belangrijk inzicht van Slings voor het bevorderen van de bewuste geletterdheid van de leerling is dat niet alleen de gedachtegoed (niet-)tijdgebonden kan zijn, maar dat dat ook geldt voor literaire principes. (Slings, 2007). Slings neemt *Van den vos Reynaerde* hier als voorbeeld dat door de vertelwijze ook voor veel leerlingen van nu boeit van het begin tot het einde. Wanneer dit verschijnsel onderdeel is van het onderwijs, stimuleert de docent het inzicht in literaire procedés, stijl en personages. Op deze manier worden historiseren en actualiseren niet alleen begrippen die horen bij de content, maar ook bij de talige en literaire aspecten van de tekst.

3.1.3 Meta-cognitieve vaardigheden stimuleren

De bewuste geletterdheid omvat onder andere kritische, interpretatieve en reflectieve vaardigheden. In het manifest wordt hierover stelling ingenomen met betrekking tot historische letterkunde in de klas. Het historische en culturele gedachtegoed in literatuur zou de lezer stimuleren tot creativiteit, reflectie, empathie en kritiek. De meta-cognitieve vaardigheden die passen bij bewuste geletterdheid zouden dus bevorderd moeten kunnen worden met lessen in historische letterkunde.

Om deze stelling te ondersteunen, bespreek ik in deze paragraaf kort de studie van Attar en Shutters uit 2014 die bestaat uit verschillende essays over lessenseries in historische letterkunde. Alhoewel deze studie zich niet baseert op de Nederlandse letterkunde en niet geschreven is in het kader van 'bewuste geletterdheid', sluiten de opvatting nauw aan op het stimuleren van meta-cognitieve vaardigheden met (onderwijs in) historische literatuur. Attar en Shutters (2014) geven met hun boek 'Teaching medieval and early modern cross-cultural encounters' een krachtig argument voor het behandelen van historische teksten in het onderwijs: het bestuderen van middeleeuwse en vroegmoderne teksten kan ons helpen met belangrijke kwesties van vandaag. Volgens Attar en Shutters is het de kunst om een brug te slaan tussen 'heel ouderwetse media' en 'hypermoderne studenten'.

Volgens Attar en Shutters is het culturele quotiënt vandaag de dag een belangrijke standaard in bijvoorbeeld het bedrijfsleven, bij de overheid, maar ook in het onderwijs. Docenten en leerlingen moeten verschillende culturen kunnen herkennen, begrijpen en zich er eventueel ook aan aanpassen. (Attar & Shutters, 2014: 1). Het nadenken en discussiëren over de interculturele ontmoetingen in de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd kan leerlingen helpen reflecteren op hedendaagse vraagstukken. (Attar & Shutters, 2014: 8). Dit illustreer ik graag met een voorbeeld: onder een groot aantal leerlingen bestaat het idee dat de multiculturele samenleving typisch van deze tijd is, maar deze opvatting is niet geheel juist. De Nederlandse samenleving was in de zeventiende eeuw bijvoorbeeld ook zeer gemêleerd. Wanneer een docent in de les een tekst behandelt uit de zeventiende eeuw waarin dit thema een rol speelt, creëert hij de mogelijkheid om vanuit een professionele invalshoek de content te bespreken. De leerlingen kunnen inzicht verkrijgen in de (re)presentatie van de cultuur en deze vergelijken met de (re)presentatie die nu voor hen zichtbaar is. Dit vergt interpretatieve en reflectieve vaardigheden, alsmede een kritische blik op de tekst(en). Bovendien vraagt deze benadering de leerling een beroep te doen op talige vaardigheden die verder reiken dan het begrijpen van de boodschap. Om inzicht te hebben in hoe gedachtegoed of belangen worden ge(re)presenteerd is inzicht in de taal onmisbaar.

Dit geluid is – hoewel minder uitgebreid – ook in Nederland te horen. Slings geeft aan dat leerlingen kunnen leren om kritisch te kijken naar het heden door middel van het lezen van historische werken die vanuit een ander wereldbeeld tot stand zijn gekomen. Hierdoor leren ze over hun eigen cultuur en reflecteren ze op hun eigen positie en identiteit. (Slings, 2007).

3.2 Historische letterkundeonderwijs ter bevordering van bewuste geletterdheid in de praktijk brengen

3.2.1 Historiseren en actualiseren

Uit paragraaf 3.1 blijkt het belang van inzicht in cultuurhistorisch besef met het hogere doel te interpreteren en te reflecteren. In deze subparagraaf wil ik met een voorbeeld illustreren hoe dit uitgangspunt in de praktijk kan worden uitgevoerd.

Zoals ik eerder opmerkte, kwam in het gesprek met EV sterk de relatie en balans tussen cultuurverschijnselen, ontwikkelingen in de cultuur en taal naar voren. EV vindt historiseren en actualiseren zeer zinvol in de lessen en colleges. Kennis van de periodes en de stromingen is daarbij

niet het uitgangspunt, maar de literaire tekst. Hij geeft als voorbeeld de colleges die hij geeft over de middeleeuwen. In de colleges bespreekt hij specifiek teksten waarin de islam een rol speelt. Aan de hand van geschreven teksten maakt hij in de klas bespreekbaar welke beeldvorming er uit de tekst spreekt en hoe het thema wordt gerepresenteerd. Dan kan het over heel talige aspecten gaan, maar ook inhoudelijke argumenten worden besproken: 'Kijkt de Nederlander nu anders naar de islam? Wat zijn de verschillen en overeenkomsten? Zijn de argumenten die gebruikt worden hetzelfde?' Het voorbeeld dat EV geeft, past bij de opvatting van de meesterschapsteams om minder nadruk te leggen op feitenkennis, maar meer op inzicht. Daarnaast vind ik dit voorbeeld belangrijk, omdat literaire aspecten een prominente rol spelen.

WZ geeft aan dat je leerlingen kunt helpen om hun ogen te openen voor 'hoe anders en tegelijkertijd hoe hetzelfde mensen in een andere tijd waren/zijn'. WZ vindt historiseren en actualiseren heel belangrijk en ze zegt dat leerlingen echt moeten lezen en onderzoeken om te kunnen ondervinden dat iemand uit de middeleeuwen misschien wel op hen lijkt. 'Want als iemand uit de middeleeuwen niet zoveel anders is dan jij, waarom dan wel iemand uit Zuid-Afrika?' vervolgt ze haar verhaal. Deze vragen stelt WZ aan leerlingen in de les. Op deze manier begrip creëren voor en over verschillende culturen vergt dus inzicht, begrip en toepassing.

3.2.2 Aandacht voor de gedachtegang van de actieve leerling

Het bevorderen van de bewuste geletterdheid vraagt om een veel actievere leerling in de lessen historische letterkunde dan de leerling die luistert naar de presentatie van de docent. Wanneer de meta-cognitieve en academische vaardigheden een rol moeten gaan spelen in de les, dan is de gedachtegang van de leerling net zo belangrijk als – zo niet, belangrijker dan – de input van de docent. Dit betekent dat de leerlingen in de lessen aan de slag zullen moeten gaan. Dit kan door een tekst centraal te stellen en leerlingen hier opdrachten bij te geven. Uit de eerdere hoofdstukken blijkt het belang om meer in de lessen te doen dan het opdreunen van de PowerPoints en de feiten. EV probeert in de lessen steeds meer met activerende didactiek aan de slag te gaan. Zo laat hij leerlingen het *Egidius-lied* vergelijken met een nieuwe tekst. Een vergelijkende opdracht is nu ook terug te vinden in zijn tentamen waarin een gedicht is geplaatst en de vraag wordt gesteld dit te vergelijken met de *Elckerlijc*. 'Het gaat allebei over de dood, maar wat zijn de verdere overeenkomsten? Wat zijn nog steeds gevoelens die wij belangrijk vinden en wat speelt totaal geen rol meer?'

Docent WZ gaat ook met activerende opdrachten de les in. Haar vwo-klas heeft ze zelfs onderzoek laten doen naar een hypothese over schrijvers in de zeventiende eeuw. Dit deed zij om de interpretatieve, kritische en academische vaardigheden van de leerlingen te stimuleren. In de les bestudeerden de leerlingen de overeenkomsten tussen een aantal schrijvers uit de zeventiende eeuw. Op basis van deze overeenkomsten moesten de leerlingen in groepen tot hypothesen komen. Vervolgens was het de taak aan de leerlingen om met behulp van een scala aan teksten te onderzoeken of ze de hypothesen konden bewijzen ofwel ontkrachten. Deze aanpak is wederom een voorbeeld waaruit blijkt dat van de leerling een actieve houding wordt verwacht in de lessen historische letterkunde die de bewuste geletterdheid bevorderen.

3.2.3 De afstand tussen de tekst en de leerling overbruggen

Wanneer de tekst een aanzienlijke rol heeft tijdens de les en de kenmerken van bijvoorbeeld een stroming of een periode niet centraal staan, is het de vraag wat voor tekst dit moet zijn en hoe de lezer ermee om moet gaan. In het tweede hoofdstuk gaf ik aan dat er rondom tekstkeuze en leesplezier veel discussie is. Nu is leesplezier een mooi middel, maar geen (sub)doel als het gaat om bewuste

geletterdheid. Het is echter wel belangrijk om te constateren dat de afstand tussen een historische tekst en een vwo-leerling vaak groot is. Het loont te kijken naar hoe deze afstand te overbruggen is, maar ook om te kijken welke voordelen deze afstand heeft.

Volgens Van de Ven (1999) moeten docenten zich bewuster zijn van het eigen referentiekader en de cultuur van de leerling. Deze maken het vaak ingewikkeld om te komen tot receptie van het te lezen werk. Het eigen referentiekader van de leerling moet (ook) aangesproken worden. Dit kan bijvoorbeeld door het thema uit de tekst te actualiseren, maar ook door een hedendaagse bron te laten zien/lezen met hetzelfde thema, uit hetzelfde genre of met gelijkenissen in literaire principes. De tekstkeuze blijft een lastig onderwerp, zeker als je de lezer meeneemt in je keuze. Dit betekent dat het creëren van een schoolcanon bijna niet mogelijk is. Van de Ven geeft aan dat de keuze voor een bepaalde tekst niet alleen afhankelijk kan zijn van het doel – in dit geval bewuste geletterdheid – maar ook van ‘de individuele ontwikkeling van leerlingen, de context van de individuele klas of leerlinggroep, de leeservaringen van de docent, de afspraken met een sectie en andere collega's (bijvoorbeeld gezamenlijke thema's) en het toevallige cultuuraanbod in de context van de school’. Of er voor een hertaling of een herspelling mag worden gekozen blijft ook een discussie. Voor het bevorderen van de bewuste geletterdheid ligt dit minder ingewikkeld. Omdat de talige aspecten van de tekst van groot belang zijn, is het vanzelfsprekend om – in ieder geval ook – naar de originele werken te kijken. In de gesprekken zien KG en WZ hier ook de meerwaarde van in. WZ geeft aan dat ze het niveau niet omlaag wil schroeven en dat leerlingen in elk geval de historische tekst en taal moeten ervaren. Ook als het niet lukt om de tekst helemaal te begrijpen of te lezen dan vindt zij dit ook een waardevolle constatering. Het geeft de leerling ook een zeker inzicht in zijn of haar niveau. Wanneer de leerlingen uitsluitend meer eenvoudige werken te lezen krijgen, schep je als docent wellicht het idee bij de leerling dat hij het allemaal wel kan. In dit kader spreekt KG over de zone van naaste ontwikkeling die de docent moet aanspreken. Daarenboven vindt zij dat er in de lessen zeker aandacht besteed moet worden aan de historische werken en aan moeilijkere, literaire werken omdat jij er dan als docent bent om de klas te helpen. Zij geeft tevens aan dat je door het lezen van een origineel werk leerlingen kan laten zien dat zo'n tekst niet eng is. Ze geeft aan dat dit ook voor complexe werken uit de modernere literatuur geldt. Als voorbeeld geeft ze de lessenserie die ze heeft gegeven rondom *Blokken* van Bordewijk: ‘Dat was onwijs leuk. Elke les hadden we een nieuwe insteek op het verhaal: we keken naar de vormgeving, het taalgebruik, hoe er in literaire handboeken geschreven wordt over Bordewijk en zijn stijl. Telkens lazen we een stuk en behandelden we een aspect. Dan kan je ook zo'n moeilijke tekst aanbieden.’

De afstand tussen de tekst en de leerling hoeft niet alleen een barrière te zijn. De afstand is juist ook de essentie van het literair(-historische) karakter van de tekst. (Bax & Mantingh, 2013). Ook in een aantal essays van Attar en Shutters (2014) staat geschreven dat een zekere afstand tot de tekst bepaalde voordelen heeft. In het essay van Pyun staat bijvoorbeeld dat het lijkt alsof de afstand tot een historische tekst niet helemaal overbrugbaar is, maar dat een intellectuele afstand juist fijn is voor zowel de leerling als de docent. In subparagraaf 3.1.3 gaf ik een voorbeeld over teksten met de multiculturele samenleving als thema. Praten over de multiculturele samenleving en over racisme is niet makkelijk in het klaslokaal. Door de diachrone benadering ligt de zwaarte van de discussie echter niet tussen leerlingen onderling of tussen docent en leerling, maar ontstaat er een analyserende blik over het ontstaan van bepaalde ideeën van en over verschillende culturen. (Attar & Shutters, 2014).

3.3 Belangrijkste conclusies

Inzicht in de cultuurhistorische context is van belang voor lessen in historische letterkunde gericht op de bewuste geletterdheid. Inzicht, begrip en toepassing zijn hierbij leidend. Dit betekent dat er in de lessen minder aandacht moet zijn voor feitenkennis. Hoewel de context aandacht verdient in de lessen moet voor het bevorderen van de bewuste geletterdheid de tekst meer centraal komen te staan. De tekst moet het uitgangspunt zijn voor vraagstukken die een beroep doen op de meta-cognitieve vaardigheden. Een diachrone benadering van de inzicht in (de representatie van) cultuur en taal is een waardevolle mogelijkheid die historische letterkundeonderwijs biedt om de bewuste geletterdheid te stimuleren.

In de lessen moet de leerling actief aan het werk worden gezet. Door opdrachten te geven die een beroep doen op historisering en actualisering kan de leerling leren interpreteren en reflecteren. Het moet daarbij niet eng zijn om een historische tekst te lezen. De docent moet zich echter wel bewust zijn van de afstand tussen de tekst en lezer. Deze afstand kan deels worden overbrugd. De afstand die blijft, kan als intellectuele afstand worden benut.

4. Empirisch onderzoek

In het manifest en het ondersteunde dossier bij het manifest wordt kenbaar gemaakt dat de huidige aanpak niet toereikend is en dat verandering noodzakelijk is. De aanpak voor fictie- en literatuuronderwijs moet uitdagender en veeleisender zijn ten behoeve van het bereiken van het doel. (Neijt e.a. 2016b). Tevens moet er meer sprake zijn van transfers naar de andere onderdelen van het schoolvak Nederlands. (Neijt e.a. 2016a). Tot slot moet er meer aandacht voor reflectie, bewustzijn en inzicht in het eigen niveau zijn. (Neijt e.a. 2016b). Het is dus niet alleen belangrijk om de doelen van historisch letterkundeonderwijs te herzien, maar ook om de didactiek op deze doelen aan te passen. De bevindingen uit de eerste drie hoofdstukken zijn in dit hoofdstuk samengevoegd tot één lessenserie van vier lessen.

4.1 Verantwoording lessenserie

4.1.1 Beschrijving empirisch onderzoek

De conclusies over de mogelijkheden van onderwijs in historische letterkunde met betrekking tot bewuste geletterdheid die te lezen zijn in het derde hoofdstuk vormden de basis voor de lessenserie die centraal staat in dit hoofdstuk. Deze lessenserie heeft als doel om zoveel mogelijk de bewuste geletterdheid van de leerling te stimuleren en de historische letterkunde hier zo goed mogelijk voor te benutten. De eisen die ik naar aanleiding van hoofdstuk 1 tot en met 3 aan de lessenserie heb gesteld zijn de volgende:

- De lessen nodigen uit tot inzicht in, begrip en toepassing van cultuurhistorisch besef.
- De lessen nodigen uit tot inzicht in, begrip en toepassing van literaire en talige principes.
- De lessen doen een beroep op meta-cognitieve (taal)vaardigheden.
- Een historische tekst staat centraal in de lessen.
- De docent begeleidt de leerling bij het lezen van de tekst.
- De aandacht voor de tekst en de context is in balans.
- Bij het historiseren en actualiseren is de tekst het uitgangspunt.
- De afstand tussen de lezer en de tekst overbrugt de docent door een hedendaagse bron met eenzelfde doel en in hetzelfde genre te laten zien.
- In de lessen is er ruimte voor de lesstof, maar ook voor leerlinggericht onderwijs.
- De leerling is tijdens de lessen actief.

Tijdens de lessen staat het werk *Op den zolder* van J.J. Cremer uit 1861 centraal. Dit werk valt onder liefdadigheidsliteratuur en is uitgekomen na de watersnood in 1861 in Gelderland. De lessenserie heeft de volgende doelen:

1. De leerling kan aangeven op welke manier taalgebruik een beroep doet op de emoties van de lezer in het werk *Op den zolder* van J.J. Cremer uit 1861.
2. De leerling kan aangeven dat het belang van J.J. Cremer met het schrijven van *Op den zolder* zich uit in de gekozen literaire stijl, procedés en personages.
3. De leerling kan kritisch reflecteren op de verschillen (historisering) en overeenkomsten (actualisering) als het gaat om liefdadigheidsoproepen in literatuur en moderne media.

Deze drie doelstellingen komen voort uit de eisen die ik heb gesteld aan de lessenserie. In de lessen krijgen de leerlingen een beeld van de situatie in Gelderland in 1861, lezen zij een historische tekst en bestuderen zij wat de schrijver met deze tekst wil bereiken, onderzoeken zij welke talige en literaire principes de schrijver inzet om invloed uit te oefenen op de lezer en passen zij deze principes zelf toe

in een afsluitende schrijf- en presentatieopdracht. Hieronder volgt een overzicht van de activiteiten per les. In de bijlagen is een blokkenschema van de lessenserie opgenomen.

Les 1 – historiseren

In de eerste les speelt historisering een rol, omdat de leerling kennismaakt met een historische gebeurtenis die veel invloed heeft gehad: de watersnood in 1861. In deze les laat de docent twee filmfragmenten zien over de gebeurtenis en geeft zij de leerlingen achtergrondinformatie. In een van de filmfragmenten komt het begrip ‘liefdadigheidscultuur’ aan bod. Dit begrip wordt in de klas besproken en de leerlingen denken na over voorbeelden van liefdadigheidscultuur die zij kennen. Na het bekijken van de filmfragmenten en het onderwijsleergesprek ontwerpen de leerlingen in tweetallen een kleine advertentie die te plaatsen is op het internet voor een inzamelingsactie voor de slachtoffers van de watersnood. Deze advertentie moet mensen activeren op deze advertentie te klikken en geld te doneren. De leerlingen krijgen niet te horen hoe ze dit het beste kunnen doen. Vervolgens krijgen de leerlingen in hun tweetal vier krantenadvertenties uit 1861 over *Op den zolder* te lezen. De leerling moet nadenken over wat voor tekst *Op den zolder* zal zijn en waarom de tekst geschreven en gepubliceerd is. De leerling verwoordt zijn gedachten hierover op papier. Als afsluiting van de les benoemen de leerlingen de verschillen en overeenkomsten tussen hun eigen advertentie en de advertenties uit de krant.

Les 2 – verdiepen in de tekst

De tweede les is een blokkuur en bestaat dus eigenlijk uit twee lessen. In de tweede les leest de docent een aantal fragmenten voor uit *Op den zolder*. De leerlingen krijgen allemaal een eigen kopie van de tekst en lezen mee. Het belangrijkste element van dit blokkuur is dat de leerlingen onderzoek gaan doen in groepen van vier (één groep van vijf). De leerlingen gaan aan de slag met de volgende vraag: ‘Op welke manieren probeert J.J. Cremer het schrijfdoel te bereiken?’ In deze les werken de leerlingen in expertgroepen: twee groepen buigen zich over het woordgebruik, twee andere groepen bestuderen de beschrijving van de personages en de twee laatste groepen gaan in op de weergave van de gebeurtenissen en de verhaallijn. De leerlingen maken zelf de keuze in welke groep ze gaan zitten en kiezen daarmee dus waar ze zich in willen verdiepen. Na deze groepsopdracht worden de groepen door elkaar gehusseld en wordt de kennis uit de expertgroep uitgewisseld met leerlingen uit andere groepen. De leerlingen denken na over de invloed die de tekst op de lezers zal hebben gehad en hoe de drie onderzochte (literaire) elementen hier een rol in hebben gespeeld.

Les 3 – actualiseren

In de laatste les maakt de docent de koppeling naar oproepen tot liefdadigheid in moderne media. De klas bestudeert een hedendaags voorbeeld, de laatste grote tv-show van Giro 555. De leerlingen maken een vergelijking tussen het tv-programma en de tekst *Op den zolder*. Met alle kennis die de leerlingen in de lessen hebben opgedaan moeten ze nu zelf aan de slag: in de groep van vier schrijven de leerlingen een korte tekst als oproep om geld te doneren voor een goed doel. Dit goede doel is voor iedereen hetzelfde: de hongersnood in Zuid-Soedan. Over deze ramp hebben de leerlingen net fragmenten gezien. De tekst moet activerend zijn, emoties kunnen oproepen, maar tegelijkertijd zo betrouwbaar mogelijk zijn. De leerlingen letten op: de verhaallijn, de woordkeuze, de beschrijving van personages. Iedere groep draagt zijn oproep voor voor de rest van de klas. Tijdens het voordragen luistert het publiek geconcentreerd: iedereen mag namelijk geld doneren aan het einde van de les. Dit gaat als volgt: de leerlingen krijgen per groep vijftwintig euro aan gekopieerde briefjes van vijf euro.

Dit geld mogen de groepen doneren aan andere groepen. Ze mogen al het geld aan één groep doneren of het geld naar keuze verdelen. De leerlingen moeten dus bepalen wie de vaardigheden het beste hebben toegepast.

De lessen zijn ontworpen voor de vierde klas van het vwo. Het onderzoek is uitgevoerd op osg Hugo de Groot in een klas met 25 leerlingen. De lessen zijn gegeven op 16, 17 en 18 mei 2017.

4.1.2 Verantwoording keuzes

Voor de lessenserie heb ik ervoor gekozen om de tekst *Op den zolder* een prominente rol te geven, net als het thema liefdadigheid. De tekst leent zich goed voor een lessenserie rondom bewuste geletterdheid, omdat *Op den zolder* een duidelijk doel dient. Zo staat in het naschrift: 'Maar O! Geef weder en méér indien de roepstem om hulpe blijft klinken: denk nimmer dat het *te veel* wordt.' Cremer dankt de lezer hartelijk voor het kopen van het boek en daarmee voor de donatie, maar wil liever dat de lezer nog meer geld doneert. In zijn verhaal doet hij een beroep op de emoties van de lezer om zo zijn doel te bereiken. Talige en literaire principes spelen hierbij een rol. In het kader van bewuste geletterdheid past het om leerlingen hier onderzoek naar te laten doen. Het thema 'liefdadigheid' is daarbij een thema dat in de huidige cultuur nog steeds bekend is. De liefdadigheidscultuur is niet alleen te vinden in de vorm van literatuur, maar heeft in de moderne media allerlei verschijningsvormen. Door de leerlingen met het thema 'liefdadigheid' – dat nog steeds bekend is – aan de slag te laten gaan, overbrug je voor een deel de afstand tussen de leerling en *Op den zolder*. Ook bereid ik de leerlingen voor op het lezen van de tekst om de afstand te kunnen overbruggen: de leerlingen krijgen eerst krantenadvertenties te lezen en maken een voorspelling. Tijdens het (voor)lezen van de tekst hebben de leerlingen een opdracht. Op die manier zijn ze tijdens het lezen en luisteren actief bezig.

Ik heb ervoor gekozen de leerlingen in expertgroepen te laten werken. De werkvorm is een activerende werkvorm en zorgt ervoor dat de gedachtegang van de leerling belangrijk is in de les. Doordat de leerlingen na hun onderzoek de resultaten moeten presenteren in een andere groep is de kans op 'meeliften' zo klein mogelijk. De opdracht in de expertgroepen doet een beroep op inzicht en begrip en stimuleert daarnaast de meta-cognitieve (taal)vaardigheden. Voor de proefgroep geldt dat dit de eerste keer is dat ze een literaire tekst op deze manier benaderen.

De laatste opdracht is het schrijven en voordragen van een eigen tekst. Deze opdracht is belangrijk, omdat ik eerder heb aangegeven dat opgedane kennis moet worden toegepast. Tijdens de opdracht in expertgroepen gaat er veel aandacht uit naar inzicht en begrip, maar niet naar toepassing. De opdracht is daarnaast leerlinggericht en actualiserend. Voor deze opdracht geldt ook dat er een beroep wordt gedaan op de meta-cognitieve (taal)vaardigheden van de leerling.

4.1.3 Lesmateriaal

De PowerPointpresentatie en de opdrachtbladen zijn opgenomen in de bijlagen bij dit onderzoek.

4.2 Analyse lessenserie

Om de opbrengst van de lessenserie in kaart te brengen heb ik voorafgaand aan de lessenserie een 0-meting gedaan in de klas en aan het einde van de lessenserie heb ik dezelfde meting afgenomen als eindmeting. Daarnaast heb ik met vier leerlingen een evaluatiegesprek gevoerd. De 0- en eindmeting bestaan uit dertien stellingen en drie open vragen. De stellingen zijn verdeeld in stellingen over de houding ten opzichte van (onderwijs in) literatuurgeschiedenis in het algemeen (A), de houding ten

opzichte van de gekozen didactiek in de lessen literatuurgeschiedenis (D) en stellingen die betrekking hebben op de lesdoelen en de gekozen didactiek uit de uitgevoerde lessenserie (L). Voor iedere stelling moesten de leerlingen aangeven in hoeverre ze het met de stelling eens waren. De antwoordopties waren: beslist mee oneens (1), mee oneens (2), neutraal (3), mee eens (4), beslist mee eens (5). In totaal hebben 25 leerlingen meegedaan met de lessenserie en de 0- en eindmeting ingevuld. Hieronder volgen de resultaten:

	0 gemiddelde	0 standaarddeviatie	Eind gemiddelde	Eind standaarddeviatie
A: Ik vind dat een leerling met een vwo-diploma een beeld moet hebben van waarover er door de eeuwen heen geschreven is.	2,76	1,13	3	1,08
A: Door teksten en boeken uit het verleden te lezen krijg ik een beter beeld van hoe mensen toen dachten.	3,72	1,06	3,76	0,97
A: Door teksten en boeken uit het verleden te lezen kan ik meer begrijpen van het heden.	2,96	1,10	2,92	1,04
A: Door teksten en boeken uit het verleden te lezen werk ik aan het verbeteren van mijn taalvaardigheid.	2,48	1,23	3	1,08
D: In de lessen literatuurgeschiedenis zou er veel aandacht moeten zijn voor de geschiedenis en de cultuur van een bepaalde periode.	3,12	1,20	3,48	0,65
D: In de lessen literatuurgeschiedenis zou er veel aandacht moeten zijn voor de kenmerken van teksten uit een periode of stroming.	3,36	0,91	3,44	0,92
D: In de lessen literatuurgeschiedenis zou de docent moeten presenteren en zouden de leerlingen hiernaar moeten luisteren.	3,76	0,93	3,28	0,98
D: In de lessen literatuurgeschiedenis zouden de leerlingen moeten samenwerken en zelf moeten onderzoeken.	3,08	1,00	3,4	1,04
L: In de lessen literatuurgeschiedenis die ik krijg leer ik kritisch naar teksten en taal te kijken.	3,28	0,94	3,84	0,69
L: In de lessen literatuurgeschiedenis die ik krijg leer ik nieuwe dingen door samen te werken met mijn klasgenoten.	2,72	0,94	3,4	0,82
L: In de lessen literatuurgeschiedenis die ik krijg leer ik dat historische teksten ook actueel kunnen zijn.	3,16	1,07	3,24	0,93
L: In de lessen literatuurgeschiedenis ervaar ik dat thema's uit de literatuur raakvlakken hebben met thema's in de media.	2,92	0,70	3,56	0,92

Figuur 15: resultaten 0-meting en eindmeting lessenserie.

Alhoewel de verschuiving minimaal is, is het goed om te zien dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden tussen de 0- en eindmeting en dat de standaarddeviatie in de meeste gevallen kleiner is bij de eindmeting dan bij de 0-meting. Wanneer bij een lessenserie van vier lessen dit de resultaten zijn, verwacht ik een grotere verschuiving wanneer de uitgangspunten een prominente rol gaan spelen in historische letterkundeonderwijs in de bovenbouw van het vwo. Na een positieve eerste indruk volgt hieronder een nadere analyse van de resultaten per categorie.

4.2.1 Resultaten in de categorie 'algemeen'

De eerste vier stellingen zijn algemene stellingen over onderwijs in historische letterkunde. Uit de metingen valt af te leiden dat de leerlingen positief noch negatief staan tegenover het hebben van een beeld van de literatuurgeschiedenis bij de tijd dat zij het diploma behalen. Een enkeling is hier na de lessenserie positiever over. Opmerkelijk, omdat de lessenserie hier niet direct een beroep op doet. De op een na hoogste score heeft de tweede stelling: de leerlingen krijgen door het lezen van de historische werken een beeld van hoe mensen toen dachten. Dit sluit aan bij doelstellingen als historisch besef en cultuuroverdracht. Tussen de 0- en eindmeting is geen noemenswaardig verschil. Dit is vanzelfsprekend aangezien historisch besef en cultuuroverdracht niet de belangrijkste doelstellingen waren van de lessenserie, alhoewel ze natuurlijk wel een rol speelden. Het is jammer dat er bij de derde stelling laag gescoord is, maar aan de hand van het evaluatiegesprek valt deze score uit te leggen. Leerlingen gaven aan wel de raakvlakken te zien tussen teksten en tekstdoelen uit het verleden en het heden, maar niet meer begrip te hebben over gebeurtenissen in het heden in vergelijking met gebeurtenissen uit de geschiedenis. Ter illustratie: het inzamelen van geld na een ramp door middel van verschillende acties vinden de leerlingen normaal. Dit fenomeen begrijpen ze ook zonder kennis te hebben van liefdadigheid in eerdere eeuwen. Bij de vierde stelling is ook niet hoog gescoord, maar bij deze stelling is er een duidelijk verschil tussen de 0-meting en de eindmeting. Veel leerlingen die vonden dat het lezen van historische werken niet bijdraagt aan het verbeteren van de taalvaardigheid zijn hier na de lessenserie toch enigszins van teruggekomen. De enquêtes zijn anoniem ingevuld, maar ik vermoed dat de verschuiving te danken is aan de groep die ervoor gekozen heeft met het taalgebruik van de schrijver aan de slag te gaan. Deze leerlingen hebben op taalkundig gebied onderzoek gedaan. Zo vonden de meeste groepen het gebruik van vele adjectieven opvallend. Daarnaast leerden ze over stijlfiguren en benoemden ze hyperbolen en metaforen die volgens hen een beroep deden op de emoties van de lezer. Wanneer alle groepen onderzoek hadden gedaan naar het taalgebruik in *Op den zolder* had de score van deze stelling wellicht hoger geweest bij de eindmeting.

4.2.2 Resultaten in de categorie 'didactiek'

De uitkomsten van de stellingen over de didactiek duiden aan dat leerlingen een neutrale tot (redelijk) positieve houding hebben ten opzichte van de aandacht voor historie, cultuur en de kenmerken van een periode of stroming tijdens de lessen literatuurgeschiedenis. Dit is niet verrassend, maar de minimale verschuiving naar een positievere houding is wat opmerkelijk gezien de geringe aandacht voor historie, cultuur en kenmerken in de lessenserie. De verschuiving in de derde en vierde stelling over didactiek valt beter te verklaren. Ook hier zijn de verschillen niet groot, maar het is opvallend dat tijdens de eindmeting het zelf onderzoeken en samenwerken hoger scoort dan het luisteren naar de docent, terwijl dit tijdens de 0-meting nog andersom was. De leerlingen staan dus open voor een aanpak die meer op de leerling is gericht. In de lessenserie kreeg dit vorm door het maken van een keuze, het werken in expertgroepen en het schrijven en voordragen van een tekst.

4.2.3 Resultaten in de categorie 'lessenserie'

Onder de vier stellingen die direct betrekking hebben op de uitgevoerde lessenserie vallen de drie stellingen met het grootste verschil tussen de 0- en de eindmeting. Bij de stellingen zit ook de stelling met de hoogste gemiddelde score: *In de lessen literatuurgeschiedenis die ik krijg leer ik kritisch naar teksten en taal te kijken*. Dit is tevens een van de belangrijkste stellingen uit de meting, omdat deze het meest raakt aan het bevorderen van de bewuste geletterdheid van de leerling. Slechts één leerling is het oneens met de stelling en vijf leerlingen hebben geen mening. De overige negentien leerlingen

reageerden met 'mee eens' of 'beslist mee eens'. In de 0-meting was dit nog anders, toen zes leerlingen 'oneens' invulden en acht 'neutraal'. Ik vind het jammer dat niet meer leerlingen hebben aangegeven dat historische teksten ook actueel kunnen. We hebben immers de vergelijking gemaakt tussen *Op den zolder* van J.J. Cremer en de laatste grote donorshow op televisie. Wellicht heeft de bespreking over zowel de overeenkomsten als de verschillen ook een contrastwaarde laten zien. Deze contrastwaarde lijkt niet zozeer van toepassing op de inhoud van de bronnen, omdat de leerlingen tijdens de eindmeting aangaven dat thema's uit de literatuur raakvlakken hebben met thema's in de media.

4.2.4 Resultaten van de semi-open vragen

Naast de twaalf stellingen heb ik de leerlingen ook drie vragen gesteld die deels open zijn. Deze vragen heb ik wederom niet aangepast tussen de 0- en eindmeting. Ik heb de leerlingen de volgende vragen gesteld:

- Denk je dat schrijvers van literaire teksten ook een schrijfdoel hebben zoals schrijvers van zakelijke teksten een schrijfdoel hebben? Ja / nee, want
- Denk je dat het belang van een schrijver voor het schrijven van zijn boek of literaire tekst invloed heeft op zijn/haar woordkeuze in dat boek of die tekst? Ja / nee, want
- Denk je dat het belang van een schrijver voor het schrijven van zijn boek of literaire tekst invloed heeft op zijn/haar beschrijvingen van personages en gebeurtenissen in dat boek of die tekst? Ja / nee, want

Over het algemeen vulden de leerlingen bij zowel de 0- als de eindmeting 'ja' in bij de drie vragen. De uitleg die de leerlingen gaven verschilde echter bij de metingen. Tijdens de 0-meting schreven de leerlingen bij de eerste vraag antwoorden op als: 'Ze willen mensen iets leren', 'Ze willen mensen informeren', 'Ze willen een boodschap overbrengen', 'Ze schrijven om mensen te amuseren' en 'Je schrijft altijd iets om een doel te bereiken.' De antwoorden bij de eindmeting waren bij een aantal leerlingen concreter: 'Je kunt mensen overtuigen met literaire teksten zoals geld doneren', 'Soms hebben literaire schrijvers een doel als activeren', 'Ze proberen soms mensen over te halen om anderen te helpen of iets te doen.' Helaas staan er in de eindmeting ook nog antwoorden als: 'Alles wordt met een reden geschreven.'

Tijdens de 0-meting hebben vier leerlingen geen uitleg gegeven bij de tweede vraag. Een groep leerlingen die wel een uitleg heeft opgeschreven gaf aan dat de woordkeuze van de schrijver afhangt van zijn publiek, bijvoorbeeld: '(...) voor oudere mensen moeilijkere woorden en voor jongeren andersom.' Een groot deel van de antwoorden bleef vaag en was een herhaling van de vraag: 'Bij de ene tekst gebruik je andere woorden dan bij de andere tekst.' Voor de eindmeting geldt dat bij de tweede vraag veel voorbeelden zijn gegeven: 'Metaforen zorgen ervoor dat je verhaal spannender wordt', 'Als je mensen wilt overtuigen heb je meestal een specifieke woordkeuze net als bij *Op den zolder* waarin veel bijvoeglijke naamwoorden worden gebruikt', 'In *Op den zolder* worden veel zielige woorden gebruikt.' Ook geven leerlingen aan dat woorden bepaalde emoties kunnen opwekken en dat de woordkeuze effect heeft op de opvatting van de lezer. Deze voorbeelden van antwoorden geven een bepaalde ontwikkeling aan. Hier moet ik bij opmerken dat ook bij deze vraag nog antwoorden staan die erg globaal zijn.

Zes leerlingen hebben bij de derde semi-open vraag geen antwoord gegeven tijdens de 0-meting. De leerlingen die uitleg hebben gegeven geven vooral aan dat het belang van de schrijver van invloed is op zijn/haar beschrijvingen van personages en gebeurtenissen, omdat de schrijver de eigenschappen van de personages en het verloop van de gebeurtenissen bepaalt en/of omdat deze beschrijvingen essentieel zijn voor het bereiken van het doel. In de eindmeting staan wederom zeer

concrete antwoorden tegenover antwoorden die globaal en/of vaag zijn. Zo schrijft een leerling: ‘Je moet bepaalde dingen op een bepaalde manier uitbeelden om een bepaald effect uit te werken op de lezer.’ Dit antwoord is vaag en niet concreet. In de meting staan echter ook antwoorden als: ‘Als je een boek schrijft om ervoor te zorgen dat mensen gaan doneren, kies je bijvoorbeeld een baby en bij een boek met veel actie kies je eerder stoere mensen’ en: ‘Je gaat je personages altijd aanpassen aan de tekst om de lezer een beter beeld te geven en om de lezer een personage te laten vinden waar hij/zij zich in herkent.’

4.2.4 Resultaten uit het evaluatiegesprek

Op dezelfde dag als de laatste les van de lessenserie heb ik een evaluatiegesprek gevoerd met vier leerlingen uit de klas: Kaya, Key, Kishen en Martijn. De leerlingen zaten niet bij elkaar in de groep tijdens het samenwerken en hadden – op twee leerlingen na – een ander onderwerp te onderzoeken. De transcriptie van het evaluatiegesprek is te vinden in de bijlagen bij dit onderzoek. De opbrengsten en verbeterpunten van de lessenserie die in het gesprek naar voren kwamen, staan weergegeven in onderstaande tabel:

Opbrengsten	Verbeterpunten
<ol style="list-style-type: none"> 1. De lessenserie was leuk, leerzaam en wordt beoordeeld met cijfers tussen de 6 en 8. 2. De leerlingen zijn zich bewust van de invloed van de woordkeuze van de schrijver. Hier hebben de leerlingen eerder niet op gelet. 3. Het was voor de leerlingen zichtbaar dat taal kan manipuleren. 4. De ervaring van het samen lezen van de tekst was positief. 5. Het verhaal zal beter worden onthouden dan andere verhalen die we slechts gelezen hebben om kenmerken te bespreken. 6. De leerlingen waren veel actiever bezig tijdens de les. 7. De schrijf- en presenteeropdracht was het direct toepassen van wat je hebt geleerd. 8. Door te oefenen en toe te passen onthouden de leerlingen de informatie beter. 9. Zonder de theorie over kenmerken en periodes te bespreken kunnen de leerlingen hier al uitleg over geven. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het zelf lezen van delen van <i>Op den zolder</i> was nog lastig. Het had fijner geweest om alles samen met de docent te lezen. 2. Om ieder groepslid actief betrokken te houden, zouden samenwerkingsopdrachten sneller en meer moeten worden afgewisseld met individueel werken en klassikaal werken. 3. De theorie hoeft geen prominente plaats in te nemen, maar mag wel explicieter aandacht krijgen in de uitleg.

Figuur 16: Opbrengsten en verbeterpunten van de lessenserie die genoemd zijn in het evaluatiegesprek.

5. Slotbeschouwing

Conclusie

Bewuste geletterdheid blijkt een overkoepelende term voor een reeks kritische, interpretatieve en reflectieve vaardigheden die een leerling moet bezitten om bewust taalvaardig en bewust literair competent te zijn. Voor de bewuste geletterdheid is het van belang dat er aandacht is voor het verwerven van meta-cognitieve kennis over taal. Inzicht, begrip en toepassing zijn hierbij kernwoorden. Het huidige onderwijs in historische letterkunde lijkt als zodanig niet aan te sluiten bij het streven naar bewuste geletterdheid: het onderwijs is in verschillende opzichten nog te gericht op cultuuroverdracht en historische bewustwording. De examendoelen en methodes lokken bovendien uit dat docenten de leerlingen kenmerken van stromingen en periodes aanleren en slechts historische teksten met leerlingen behandelen om deze te kunnen plaatsen in zo'n stroming of periode. Het beeld van de onderwijspraktijk in historische letterkunde blijkt niet zozeer de wens van docenten: zij zouden graag meer leerlinggericht onderwijs geven in historische letterkunde.

Een andere benadering van onderwijs in historische letterkunde is gewenst, mogelijk en toe te spitsen op de bewuste geletterdheid van de leerling. Aandacht voor de cultuurhistorische context is daarbij geen misstap, mits de aandacht uitgaat naar inzicht, begrip en toepassing in plaats van het overbrengen van feitenkennis. Een diachrone benadering van cultuur- en taalverschijnselen is wenselijk voor de mogelijkheid tot bekritisieren, interpreteren en reflecteren. De docent kan de bewuste geletterdheid van de leerling bevorderen door historische teksten in de klas te lezen, te historiseren en te actualiseren, waarbij er aandacht is voor de invloed van de taal op het gedachtegoed van de lezer en aandacht is voor de gedachtegang van de leerling. Bij het gebruik van een historische tekst moet de docent zich bewust zijn van de afstand tussen de tekst en leerling. De docent kan deze afstand overbruggen, maar deze afstand kan de docent ook op een professionele manier benutten.

De verkende mogelijkheden van historische letterkundeonderwijs ter bevordering van de bewuste geletterdheid resulteerden in een lessenserie van vier lessen. De grootste veranderingen die deze lessenserie teweeg heeft gebracht zijn het inzicht dat historische werken lezen bijdraagt aan het verbeteren van de taalvaardigheid, de leerlingen in de lessen historische letterkunde kritisch naar teksten en taal leren kijken, de leerlingen leren door samen te werken en ervaren dat thema's uit de literatuur raakvlakken hebben met thema's in de media.

De opgestelde hypotheses uit de inleiding blijken met bovenstaande conclusies bewezen.

Discussie

Een van de belangrijkste aandachtspunten voor de discussie bij dit onderzoek is de vragenlijst die onder de docenten in verspreid. Uiteindelijk zijn voor dit onderzoek 22 docenten Nederlands bevestigd. De uitkomsten van de vragenlijst kunnen dus slechts een indicatie geven, maar kwantitatief valide resultaten zijn met de vragenlijst niet behaald. Een aantal vragen in de vragenlijst kan bovendien sturend hebben gewerkt. Bij vragen met een schaal van 1 tot en met 4 hebben de meeste docenten '3' als antwoord ingevuld. Bij een vraag als: 'In hoeverre draagt (...) bij aan de bewuste geletterdheid?' lijkt 3 een logisch antwoord: het onderdeel zal allicht deels bijdragen. Een nieuw grootschalig onderzoek zou een beter beeld kunnen geven van de huidige onderwijspraktijk in historische letterkunde.

Een andere opmerking plaats ik bij de 0- en eindmeting van de lessenserie. Het verschil in de 0- en eindmeting lijkt wellicht klein, maar hierbij wil ik benadrukken dat er slechts een kleine interventie van vier lessen heeft plaatsgevonden. De verschillen zie ik daarom zeker als opbrengst.

Referenties

Primaire literatuur:

Cremer, J.J. (1861). *Op den zolder. Eene schets*. Rotterdam: H. Nijgh.

Secundaire literatuur:

Assche, A. van (1992). 'Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school.' In: H. van Gorp en D. de Geest (red.). *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven 1992, p. 61-78, 270.

Attar, K.F. & Shutters, F. (2014). *Teaching medieval and early modern cross-cultural encounters*. Basingstoke 2014.

Bachman, L.F. & A.S. Palmer (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bax, P.A. & Mantingh, E. (2013). Moderne literatuurgeschiedenis, ofwel: historische letterkunde van de 20ste eeuw? In André Mottart & Steven Vanhooren (Eds.), *Zevenentwintigste conferentie onderwijs Nederlands. Hogeschool Utrecht, 29 & 30 november 2013*. Gent: Academia Press, p. 200-203.

Bonset, H. e.a. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede: SLO.

Bosch, P. (2015). 'Het vak Nederlands in het (voortgezet) onderwijs van 2032: Reactie op het voorstel Onderwijs2032'. Geraadpleegd via: <https://levendetalen.nl/archief-It-tijdschriften-2/>

Brinkman, J. (2014). *De vragenlijst. Een goed meetinstrument voor toepasbaar onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie. Werkbaar kader voor literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel* 10 (2), p. 55-78.

Geljon, C. (1994). 'Historische teksten en literatuuronderwijs'. In: *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum 1994, p. 59 -69.

Gemert, L. van (2002). 'De canon voorbij. Nieuwe kansen voor de historische literatuur'. In: *Tsjip. Tijdschrift voor literaire vorming* 12 (2002), afl. 1, p. 24-29.

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven: Garant.

Hulstijn, J.H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency, *The Modern Language Journal* 91: 663-667.

Janssen, T. (1992). *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête*. Interne publicatie. Amsterdam: ILO.

- Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen! De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Meijerink, H.P. e.a. (2009). Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus. Enschede: Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Neijt, A. e.a., namens de Meesterschapsteams Nederlands Manifest voor het schoolvak Nederlands (2016a). 'Bewust geletterd' als koerswijziging voor het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Magazine* 2016 (1), p. 28-29.
- Neijt, A. e.a., namens de Meesterschapsteams Nederlands Manifest voor het schoolvak Nederlands (2016b). *Dossier Bewuste Geletterdheid. Achtergrondinformatie bij het Manifest Nederlands op school. Stukken en citaten*. Geraadpleegd via: <https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/>
- Pleij, H. & Oostrom, F.P. van (1997). 'Middel nederlandse letterkunde op de middelbare school: Het doel is heilig - nu de middelen nog'. In: *Literatuur (speciaal nr.): Literatuur en Onderwijs* 14, p. 282-288.
- Silverblatt, A. e.a. (red.) (2014). *Media Literacy. Keys to Interpreting Media Messages*. 4^e druk, Santa Barbara.
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- Slings, H. (2007). Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs. Geraadpleegd via: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>
- Stalpers, C. (2006). 'De aard van de lezer.' *Levende Talen tijdschrift*, 7(2), 23-31.
- Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S., Frankhuizen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon. Stichting Lezen Reeks.
- Van de Ven, P.H. (1999). 'De lezer en het lezen: de onbekenden van het literatuuronderwijs'. In: *Tsjip/Letteren* 9, p. 25-28.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks deel 12. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Weijs, C. (2016). Die boekenlijst is misdadig, fuck de canon. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd via: <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/01/18/die-boekenlijst-is-misdadig-fuck-de-canon-1580663-a910085>

Bijlagen

1. Docentenenquête

1. Wat is uw geslacht? *

- Man
 Vrouw

2. Wat is uw leeftijd? *

Jouw antwoord _____

3. In welke gemeente bent u werkzaam als docent Nederlands? *

Jouw antwoord _____

4. Heeft u een onderwijsbevoegdheid? *

- Nee, ik heb een andere vooropleiding genoten.
 Nee, ik ben nog studerend.
 Ja, ik ben in het bezit van een tweedegraads bevoegdheid.
 Ja, ik ben in het bezit van een eerstegraads bevoegdheid.

5. Aan welke afdelingen geeft u les? U kunt meerdere antwoorden aankruisen. *

- vmbo onderbouw
 vmbo bovenbouw
 havo onderbouw
 havo bovenbouw
 vwo onderbouw
 vwo bovenbouw
 mbo
 hbo
 Anders: _____

6. Hoe lang geeft u reeds les in het schoolvak Nederlands? *

- 0-5 jaar
 6-10 jaar
 11-20 jaar
 Langer dan 20 jaar

7. Heeft u kennis genomen van het 'Manifest Nederlands op school', gepresenteerd door Witte en Neijt in januari 2016? *

- Ja
 Nee

8. Bent u bekend met het begrip 'bewuste geletterdheid'? *

- Ja
 Nee
 Ik heb over 'bewuste geletterdheid' gelezen in het manifest.

9. Het huidige curriculum nodigt, volgens de initiatiefnemers van het manifest, niet (genoeg) uit tot het kweken van bewuste geletterdheid. De term 'bewuste geletterdheid' is weinig concreet. Hoe zou u het streven naar bewuste geletterdheid omschrijven? *

Jouw antwoord

10. Neijt e.a. verdelen in het manifest het begrip 'bewuste geletterdheid' in twee paraplu termen: 'bewuste taalvaardigheid' en 'literaire competentie'. Dekken deze twee paraplu termen volgens u de lading van het begrip 'bewuste geletterdheid'? *

- Ja
 Nee
 Deels

Vraag 11 is uitsluitend bedoeld voor docenten die bij vraag 10 'deels' hebben ingevuld.

11. De twee paraplu termen dekken volgens u deels de lading van het begrip 'bewuste geletterdheid'. Wat mist er volgens u?

Jouw antwoord

Geef voor de onderstaande stellingen aan in hoeverre u het eens bent met de stellingen.

12. Het is belangrijk dat een leerling zich bewust is van zijn eigen taalvaardigheidsniveau. *

	1	2	3	4	
niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mee eens

13. Een leerling moet een inschatting kunnen maken van het taalvaardigheidsniveau waarnaar hij streeft. *

	1	2	3	4	
niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mee eens

14. Een leerling moet kennis van en inzicht in het taalsysteem krijgen. *

	1	2	3	4	
niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mee eens

De vragen 15 tot en met 20 gaan over de 'literaire competentie' van een leerling.

Geef per dimensie of indicator aan hoe belangrijk u het vindt om tijdens de lessen aandacht aan deze dimensie/indicator te besteden voor het bevorderen van de literaire competentie van een leerling.

15. de inspanningsbereidheid van de leerling *

	1	2	3	4	
onbelangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	belangrijk

16. de algemene kennis en levenservaring van de leerling *

	1	2	3	4	
onbelangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	belangrijk

17. specifieke culturele en literaire kennis *

	1	2	3	4	
onbelangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	belangrijk

18. vertrouwdheid met literaire stijl (onder andere: woordkeuze, zinsconstructies, betekenis, stijlvormen) *

	1	2	3	4	
onbelangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	belangrijk

19. vertrouwdheid met literaire procédés (onder andere: perspectief, chronologie, handeling, verhaallijn, betekenislaag) *

	1	2	3	4	
onbelangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	belangrijk

20. vertrouwdheid met literaire personages (onder andere: hoeveelheid, karakters, verhoudingen) *

	1	2	3	4	
onbelangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	belangrijk

21. Denkt u dat onderwijs in en over historische letterkunde kan bijdragen aan het ontwikkelen van de bewuste geletterdheid van de leerling? *

	1	2	3	4	
Het levert geen bijdrage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Het levert een grote bijdrage

De overige vragen zijn uitsluitend bedoeld voor docenten die lesgeven in historische letterkunde en voor docenten die in het verleden les hebben gegeven in historische letterkunde.

De vragen hebben betrekking op de bovenbouw van de havo en het vwo en op de lerarenopleiding Nederlands.

22. Docenten kunnen verschillende doelen nastreven met onderwijs in historische letterkunde. Welke doelen zou u graag willen nastreven met lessen in historische letterkunde? U kunt meerdere antwoorden aankruisen.

- historische bewustwording
- cultuuroverdracht
- literaire of esthetische vorming
- individuele ontplooiing
- wereldoriëntatie
- Anders: _____

Geef bij de vragen 23 tot en met 27 aan in welke mate de doelen passen bij uw (huidige) lespraktijk.

23. Historische bewustwording

	1	2	3	4	
nooit aan de orde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd aan de orde

24. Cultuuroverdracht

	1	2	3	4	
nooit aan de orde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd aan de orde

25. Literaire of esthetische vorming

	1	2	3	4	
nooit aan de orde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd aan de orde

26. Individuele ontplooiing

	1	2	3	4	
nooit aan de orde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd aan de orde

27. Wereldoriëntatie

	1	2	3	4	
nooit aan de orde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd aan de orde

Geef bij de vragen 28 tot en met 32 aan in welke mate de doelen volgens u bijdragen aan de bewuste geletterdheid van de leerling.

28. Historische bewustwording

	1	2	3	4	
helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	helemaal

29. Cultuuroverdracht

	1	2	3	4	
helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	helemaal

30. Literaire of esthetische vorming

	1	2	3	4	
helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	helemaal

31. Individuele ontplooiing

	1	2	3	4	
helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	helemaal

32. Wereldoriëntatie

	1	2	3	4	
helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	helemaal

Geef voor de onderstaande stellingen aan in hoeverre u het eens bent met de stellingen.

33. Onderwijs in historische letterkunde krijgt over het algemeen genoeg aandacht bij het schoolvak Nederlands.

	1	2	3	4	
niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mee eens

34. Docenten Nederlands krijgen genoeg lestijd voor de lessen in historische letterkunde.

	1	2	3	4	
niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mee eens

35. Het is belangrijk om historische teksten in de klas te behandelen.

	1	2	3	4	
niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mee eens

36. Het is belangrijk dat de docent de leerlingen historische teksten laat lezen.

	1	2	3	4	
niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mee eens

37. Voor de lessen in historische letterkunde maak ik gebruik van een lesmethode literatuur(geschiedenis).

	1	2	3	4	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

38. Voor de lessen in historische letterkunde maak ik gebruik van eigen materiaal.

	1	2	3	4	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

39. Ik behandel de historische letterkunde chronologisch.

	1	2	3	4	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

40. Ik behandel de historische letterkunde thematisch.

	1	2	3	4	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

Hartelijk dank voor het invullen van de enquête en uw input voor het onderzoek.

Uw vragen of opmerkingen kunt u hieronder achterlaten.

Jouw antwoord

In december 2016 en/of januari 2017 wil ik graag verschillende docenten interviewen over onderwijs in historische letterkunde. Mag ik u hiervoor benaderen? Laat dan hieronder uw e-mailadres achter.

Jouw antwoord

2. Transcriptie interview EV – 19 december 2016

EV: docent Hogeschool Rotterdam, tweedegraads opleiding Nederlands (deeltijd en voltijd), zelf geschoold aan de universiteit van Leiden.

In het Manifest Nederlands op school staat het volgende omschreven over het curriculum van het schoolvak Nederlands: het programma heeft te weinig inhoud, het is niet uitdagend genoeg en het sluit onvoldoende aan bij de maatschappelijke eisen voor taalvaardigheid en geletterdheid.

U werkt op het hbo. Zijn deze problemen ook op het hbo zichtbaar?

Als ik kijk naar hoe studenten hier vakken volgen dan is het soms erg ver van hun bed. Voor historische letterkunde is het bijvoorbeeld voor de studenten heel moeilijk om een transfer te maken met wat er om hen heen gebeurt of met wat er in hun eigen leven speelt.

Geldt dit specifiek voor historische literatuur of geldt dit ook voor de moderne literatuur of taalkunde bijvoorbeeld?

Eigenlijk wel. Voor taalkunde is een onderdeel als sociolinguïstiek eigenlijk geen probleem, dat gaat heel erg over de taal die in de maatschappij wordt gesproken, maar morfologie en fonologie zijn moeilijker. We proberen die kennis te koppelen aan bijvoorbeeld woordenschatverwerving of spelling of NT2 om die kennis relevant voor studenten te maken.

Kan dit te maken hebben met het instroomniveau van de studenten?

Voor een deel wel, als ik even terugga naar de letterkunde: zeker. Van een aantal taalkundige onderwerpen kun je zeggen dat deze processen zijn die bewust of onbewust draaien in het hoofd als je de taal gebruikt. Daar kunnen studenten nog vaak een voorstelling bij maken, maar letterkunde: als je te weinig achtergrond hebt, te weinig historisch besef, te weinig gelezen, dan is dat heel moeilijk. Dat heeft wel te maken met de instroom. Het aantal mbo'ers is bij ons groot, maar ook voor de havisten geldt dat zij daar problemen mee hebben.

Ja, want er wordt ook gezegd dat hbo's – en universiteiten – ontzettend moeten gaan bijspijkeren, taalcursussen moeten geven en remediëren, omdat het niveau te laag is wanneer leerlingen geslaagd zijn.

Dat is hier ook zo. Toevallig komen volgend jaar in jaar 1, 2 en 3 studiepunten die besteed moeten worden aan taalontwikkeling. Dat zijn twee studiepunten voor alle studenten van iedere lerarenopleiding. Ik ga hier taalcursussen voor ontwikkelen. Er is een kloof tussen wat leerlingen kunnen als ze van de havo komen en de talige eisen van de taken die ze hier moeten doen. Het feit dat ze 3F hebben gehaald wil niet zeggen dat de aansluiting met de talige eisen hier probleemloos verloopt. En dan heb ik het niet eens over de echte deficiëntie, of over de studenten met een NT2-achtergrond, maar puur over mbo niveau 4 en 5 havo.

Ik heb hier onderzoek op het hbo gedaan. Dan zie je dat problemen met schrijven vrij duidelijk zijn, omdat docenten deze problemen zien. Maar je merkt dat er nog weinig oog is voor problemen bij het lezen. Daar gaat het eigenlijk al mis. Dat ligt bijvoorbeeld bij het feit dat studenten hier langere teksten moeten lezen met heel specifiek taalgebruik, vaak ook verschillende artikelen met elkaar moeten vergelijken. Dat vraagt veel meer van de leesvaardigheid dan ze gewend zijn.

Wel goed dat hier aandacht aan besteed wordt, maar zou dat misschien ook iets zijn wat eerder gedaan kan worden?

Nou, dat weet ik niet. Je moet wel bedenken dat je bij een specifieke opleiding ook specifieke teksten te lezen krijgt. En ik weet niet of het zin heeft om op de havo langere teksten of al vak-gerelateerde teksten te gaan lezen. Dat heeft, denk ik, niet zoveel zin. En die twee studiepunten hier maken misschien niet een groot verschil, maar wel als er wordt samengewerkt met de vakdocenten om bewustzijn te creëren en zodat helpen om de taal die bij het vak hoort ook goed te ontwikkelen. En vakjargon wordt wel uitgelegd, maar voor schooltaal is er weinig aandacht.

Ik vroeg in de enquête naar bewuste geletterdheid. Dit begrip heeft u als volgt omschreven: Het streven om leerlingen inzicht te geven in de relatie tussen communicatiedoelen en (Nederlands) taalgebruik en inzicht te geven in de relatie tussen cultuurverschijnselen, ontwikkelingen in de cultuur en taal. Is dit volgens u ook de omschrijving van het “gemis” in het huidige curriculum? Of is dat dan iets anders?

Nou, dat eerste (de relatie tussen communicatiedoelen en (Nederlands) taalgebruik). In feite is dat de kloof tussen wat er beheerst wordt en wat er gevraagd wordt. Bij een practicumverslag van biologie heb je een ander schrijfdoel dan bij een beschouwing van geschiedenis. Bij elk communicatiedoel heb je bepaalde taal nodig. Dat sluit aan bij wat ik eerder zei.

En de relatie tussen cultuurverschijnselen, ontwikkelingen in de cultuur en taal: ik denk niet dat het zin heeft om.. Tja, een literaire canon zegt mij niet zoveel. Ik vind het wel interessant om te kijken wat een boek vertelt, wat je kan leren over de tijd waarin het geschreven is, wat er nu nog van waarde is. Dus eigenlijk het historiseren en actualiseren van teksten. Dat vind ik zinvol. We hebben bijvoorbeeld het vak canon I over de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd. Waar ik op in ga, zijn teksten waarin de islam een rol speelt. Dat is ook waar ik zelf in gespecialiseerd ben tijdens mijn opleiding. Als je nou een middelnederlandse tekst hebt – in vertaling weliswaar, want ik laat ze echt geen middelnederlandse teksten lezen – en het gaat over de islam. Welke beeldvorming spreekt daaruit? Wat voor representatie is? In hoe is de vergelijking met nu? Kijkt de Nederlander nu anders naar de islam? Wat zijn de verschillen en overeenkomsten? Zijn de argumenten die gebruikt worden hetzelfde? En dat vind ik veel zinvoller dan het opnoemen van de kenmerken van de Karel- en de Arthurromans, wat heel fictief is: de traditionele lessen in historische letterkunde.

Dus als je het hebt over het inzicht in de relatie tussen cultuurverschijnselen en taal: door te kijken naar oude teksten zie je hoe er toen werd gedacht en dan kan je het in contrast brengen met nu.

Ik noem het onderzoek van Attar en Shutters omdat EV start over een onderwerp als de islam.

Tussen neus en lippen door noemt u dat middelnederlandse niet gelezen worden door de studenten. Waarom niet?

Dat is te moeilijk. We lezen gewoon vertalingen. We lezen eerst Tekst en Context. Daar hebben we er nog één van: de *Walewein*. Verder heb ik zelf wat teksten verzameld waar vertalingen bij zijn, zoals de vertalingen van Wilmink. Ik bied wel beide teksten aan, maar soms is de vertaling al moeilijk genoeg. Ik gebruik ook een tekst van Maerlant: *Landen van overzee* die lezen in een vertaling uit de jaren '50. Die is voor de meesten al moeilijk genoeg. Ik probeer dus het corpus te beperken. Dus we lezen van de vroegmoderne tijd een sonnet van Hooft. We hoeven ze niet te belasten met heel lange teksten. Het vak over de verlichting en vroegromantiek geef ik niet, maar daar worden nog wel veel lange teksten gelezen, maar die zijn alweer toegankelijker: *Camera Obscura*, *Max Havelaar*.

Ik vind het wel opvallend dat hier veel verschillende vakken historische letterkunde worden aangeboden. Mijn scriptiebegeleider – Feike Dietz – is docent en onderzoeker aan de UU, maar ze werkt ook op de HU op de eerstegraads opleiding. Zij vertelde mij dat onderwijs in historische

letterkunde niet verplicht is op de tweedegraads opleiding. Hier was ik nogal verbaasd over. De HR heeft dus ooit zelf besloten om onderwijs in historische literatuur te geven. Wat zijn de beweegredenen hierachter? – misschien weet u niet waarom het destijds besloten is, maar kan u wel vertellen waarom het nu gedoceed wordt.

Ja, dat klopt. Het staat niet zodanig omschreven in de Kennisbasis, alhoewel daarover interpretatieverschillen mogelijk zijn. Ik vind dat we lessen in historische letterkunde wel moeten geven, maar dat het niet in de kennistoetsen terug moet komen. Ik vind dat je je als hogeschool kunt profileren met een bepaalde aanpak. En de ene literatuurgeschiedenis is de andere niet. Ik heb daarom grote moeite met de kennistoets die nu bestaat. Als je niet uitkijkt, komen daar vragen in als: noem drie kenmerken van modernisme. Dat moet je vermijden, want zeker voor de historische letterkunde is het onderzoek de laatste jaren zo veranderd. Dingen die in de jaren '80 of '90 werden gezegd die waren nog niet anders dan in de negentiende eeuw. Ik vind dat je studenten daarmee niet moet lastig vallen, met die verschillen in inzicht bijvoorbeeld. Ik vind dus niet dat het in de kennisbasis moet, maar wel dat je ermee bezig moet zijn, juist omdat het leuk is om te weten hoe de taal vroeger was, hoe boeken er vroeger uitzagen. Ook voor een tweedegraads docent is dat aardige informatie. Maar vooral om de huidige tijd en literatuur te kunnen plaatsen. Ook zo'n cliché: in de middeleeuwen was er geen individualisme, maar er was alleen een collectief. Dat is niet waar. Het is juist leuk om in de *Walewein* te kijken naar individualisme in Hoofse romans. En dan kijk je naar hoe het toen was en vergelijk je het met nu. En dan is mijn hoop dat je verschillen en overeenkomsten ziet.

Dus eigenlijk vindt u dit eigenschappen die iedere docent Nederlands moet hebben?

Ja, je kunt bepaalde verschijnselen beter plaatsen. Het is kortzichtig om te denken dat het niet belangrijk is. Er zit ook een beroep om Bildung in. Als je bedenkt of het een nuttig vak is: het is niet zo dat je er betere eindexamens van gaat maken. Niet direct in ieder geval. Maar het is wel zeer zinvol. Zoiets. Ik word hier door de opleidingsmanager ook wel op mijn vingers getikt. Die vindt het leuk en aardig, maar jeugdliteratuur is hier de *core business*. Alleen ook jeugdliteratuur kan je wat mij betreft beter plaatsen, beter in perspectief zien, als je iets weet van oudere teksten.

En hoe reageren de studenten op de vakken historische letterkunde? Kunnen zij de transfer bijvoorbeeld maken?

Moeilijk. Zeker in het tweede jaar, omdat dat een moeilijk jaar is. De spanning van de BSA is voorbij. Bovendien is het niet aan iedereen besteed. Het wordt niet door iedereen gewaardeerd en dat merk je wel. Ik heb vaak de neiging om er veel over te vertellen, maar dat komt ook niet altijd goed aan. Dus de afgelopen keren met Canon I heb ik de lessen met een collega gegeven om met activerende werkvormen aan de slag te gaan. En toen kwam mijn collega met allerlei vormen om te historiseren en actualiseren. Maar dan nóg lukt dat niet altijd.

Aan wat voor activerende werkvormen zou ik dan kunnen denken?

Nou bijvoorbeeld aan vragen bij het *Egidius-lied*. Om het te vergelijken met een nieuwe tekst. Zo hebben we ook in het tentamen een gedicht geplaatst en de vraag gesteld dit te vergelijken met de *Elckerlijc*. Het gaat allebei over de dood, maar wat zijn de verdere overeenkomsten? Wat zijn nog steeds gevoelens die wij belangrijk vinden en wat speelt totaal geen rol meer? Dus niet alleen de PowerPoints en de feiten. Maar ook iets met de teksten doen.

Die PowerPoints herken ik wel van bij ons op school.

Ja, en wat heeft het nu voor zin om al die feiten in een toets na te vragen. P.C. Hooft is een fantastische schrijver die dingen heel mooi zegt – dat vraagt wel begeleiding, want die schoonheid kun je alleen zien als je iets van de taal begrijpt – maar wat hij te zeggen heeft en zijn kijk op de wereld, dat is allemaal heel boeiend. Ik denk... Je zou het eigenlijk niet moeten tentamineren. Je wekt dan interesse en impliciet zeg je studenten heel veel over de tijd zelf.

In de enquête noemt u ook het samen lezen van teksten.

Daarom moet je ook niet van die lange teksten nemen. Je hoeft met de studenten niet heel de *Reinaert* te lezen; een aantal fragmenten is al genoeg. Soms is het niet mogelijk om studenten middelnederlandse en vroegnieuw nederlandse teksten zelf te laten lezen. Lees jij het makkelijk?! Als wij ons al moeten inspannen om het te lezen, dan is het voor de studenten hier al helemaal moeilijk. Wat ik zelf heel graag zou willen is dat vakken van de historische letterkunde samen zullen gaan met een vak als sociolinguïstiek. Dan kan je ook kijken naar de historische taalkunde en hoe de taal gebruikt werd en gebruikt wordt. Dat is nu heel erg afhankelijk van de docent die het vak doceert. Dat geldt voor de gehele inrichting. Mijn collega en ik hebben de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd aardig naar ons toegetrokken, maar doet een ander het vak dan wordt het boekje van Pleij uit '82 erbij gepakt en dat is dan de basis. En dat is geen slechte basis, maar er is inmiddels al zoveel weerlegd.

Wat ik opvallend vond, is dat bij uw antwoorden een verschil zat met antwoorden van anderen. U vindt het bijvoorbeeld belangrijk om aandacht te besteden aan de inspanningsbereid van de leerlingen/studenten.

Als je alleen aandacht gaat besteden aan de literaire procedés, stijl en personages, zonder dat je werkt aan bijvoorbeeld de inspanningsbereidheid dan duw je alleen maar kennis door iemands strot. En als je het kan koppelen aan eigen ervaringen en aan de eigen tijd en als studenten de moeite willen nemen om zich erin te verdiepen dan kun je veel meer bereiken.

En hoe kun je hier aandacht aan besteden tijdens de lessen?

Probeer het betekenisvol te maken en maak het heel aantrekkelijk. Dat lukt me niet altijd, hoor. Maar daar zit wel de sleutel tot de andere doelstellingen. En... Jij werkt toch op de Hugo de Groot? Misschien hebben jouw leerlingen wel een gewilligere houding tegenover historische letterkunde dan de studenten hier.

O ja?

Sommigen vinden het echt helemaal niet leuk. Ze zien echt niet waarom het belangrijk is voor hun vak. Ze hebben nu stage gelopen en ze vinden het veel belangrijker om te weten hoe ze spelling en grammatica moeten uitleggen dan dit. En ik schrik er echt van als mensen het dus niet belangrijk vinden. En ik schrik er ook van dat docenten die inspanningsbereidheid niet belangrijk vinden.

Terwijl de docenten wel aangeven meer tijd te willen hebben voor onderwijs in historische letterkunde.

Ja, maar waarom? Zodat ze nog meer kennis kunnen etaleren? Het opsommen van rijtjes is nogmaals niet waar ik denk dat het om gaat. Je hebt even contact met iets uit het verleden, dat is volgens mij het mooie eraan.

Ik heb nog een vraag over de koppeling tussen bewuste geletterdheid en historische letterkunde. Ik had een aantal vragen gesteld over de doelstellingen van Slings. U heeft bij literaire en esthetische

vorming als minder belangrijk aangestipt, maar mochten we streven naar bewuste geletterdheid dan heeft u aangegeven dat die literaire en esthetische vorming belangrijker wordt. Waarom zou dit een grotere rol moeten spelen?

Het geeft je natuurlijk ook wel.. De vorm van de teksten, daar kun je je voordeel mee doen. Je vergroot je repertoire aan registers. Je moet niet als een zevende eeuwse gaan praten, maar dat je in contact komt met heel erg rijk taalgebruik kan heel inspirerend werken. Gelet op bewuste geletterdheid en op hoe je je taal zelf wilt gebruiken. Het is een soort voorbeeldfunctie.

Stel dat er in het VO meer aandacht voor historische teksten is, zou het dan op de opleiding ook makkelijker zijn om naar de teksten te kijken?

Ja, dat denk ik wel. Als je uitgaat van teksten, maak je even contact met een stem uit het verleden. Als je contact hebt met iemand dan weet je ook niet alles van diegene. Je moet natuurlijk wel iets weten, maar je hoeft niet alles tot in den treure te weten. Maar ga vooral eerst uit van de tekst. En misschien dan bijna à la Aidan Chambers kijken van: wat valt er op? Wat is er moeilijk? Hoe zou je dat kunnen uitleggen? En met de moderne kijk op de filologie en dergelijke: het gaat niet meer over de maker van de tekst, maar meer in welke vorm de tekst tot je is gekomen. En daar moet je leerlingen niet expliciet mee lastigvallen, maar dat zit er wel achter. Soms zit het ook tegen filosofie aan. Kijk bijvoorbeeld naar Hooft en Vondel, daar zit heel veel humanisme achter. Dan kan je natuurlijk zeggen: dat vonden mensen toentertijd kennelijk belangrijk.

Hoe zit het met de vakken in de moderne letterkunde? Wordt er een transfer gemaakt met de historische letterkunde?

Andersom is het minder. De moderne literatuur probeer je meer te verklaren met de moderne tijd. Dat is wel zo. Als je kijkt naar het vroege modernisme dan zijn er wel lijntjes te leggen, maar met verlichtingsidealen wordt dat moeilijker. Er zijn wel mogelijkheden. Het is hier trouwens een voordeel dat iedere docent alle vakken doceert. Ik ben hier niet als letterkundige, maar ik geef ook veel lessen taalkunde bijvoorbeeld. Je moet telkens de connectie houden met het onderwijs. Je kunt hier niet als academische letterkundige rondlopen, want dat werkt niet. En ik vind het goed dat je je met andere onderdelen bezig bent. Je moet uitkijken dat je niet de enige bent die met een onderdeel bezig is. Je houdt meer contact met collega's.

3. Transcriptie interview WZ – 2 januari 2017

WZ: docent Saxion Hogeschool, tweedegraads opleiding Nederlands (versneld traject), net gestopt als docent Nederlands in de bovenbouw van het vwo, zelf geschoold aan de universiteit van Utrecht

In het Manifest Nederlands op school staat het volgende omschreven over het curriculum van het schoolvak Nederlands: het programma heeft te weinig inhoud, het is niet uitdagend genoeg en het sluit onvoldoende aan bij de maatschappelijke eisen voor taalvaardigheid en geletterdheid. Je werkt op het hbo. Zijn deze problemen ook op het hbo zichtbaar?

Ik heb hiervoor natuurlijk ook al een aantal jaren op de middelbare school gewerkt, dus dat helpt ook. Ik zit daarom nog wel goed in de eindtermen. Daarnaast schrijf ik ook mee aan een methode literatuur voor de bovenbouw. Ik denk inderdaad dat het enige wat we hebben voor historische letterkunde is dat je op het vwo drie historische werken moet lezen en voor de havo en het vwo dat je kennis moet hebben voor de verschillende periodes, en dat is volgens mij wat er staat.

Los van de historische letterkunde. Wat vind je van het pleiten voor meer inhoud en een betere aansluiting op de maatschappelijke eisen voor taalvaardigheid en geletterdheid?

Ik voel daar zelf een stukje tegenstrijdigheid. Aan de ene kant kun je zeggen dat je bij Nederlands meer moet doen aan wat de maatschappij vraagt – en dan ga je heel toepassingsgericht werken en dan zorg je ervoor dat je op het hbo en wo goed uit de voeten kunt met teksten lezen, een samenvatting maken en een mening geven, dus heel erg op vaardigheden zit je dan -, terwijl ik aan de andere kant denk dat het onderwijs nu al heel erg het zwaartepunt bij de vaardigheden heeft liggen en dat dat als niet zo uitdagend ervaren wordt en dat er dus een roep is om meer inhoud. En als docent Nederlands heb je veel vrijheid om qua inhoud eigen keuzes te maken en ook aan die vaardigheden te werken, dat is ook het mooie aan het vak. Als er een aanslag is, kun je dat gebruiken. Of een discussie in een multiculturele klas kun je gebruiken als inhoudelijk onderwerp om leerlingen bijna per ongeluk – maar voor jou als docent natuurlijk bewust – aan die vaardigheidsdoelen te werken.

Hoe ervaar je het niveau van de studenten die bij jullie binnenkomen?

Veel studenten stromen door vanaf het mbo en PABO. Vaak moeten ze voor de inspectie een bevoegdheid halen. Ze studeren in deeltijd. Het niveau is niet hoog. Veel studenten zijn nog nooit in aanraking gekomen met historische literatuur. Bovendien is er ook weinig interesse aan de kant van de studenten.

Over bewuste geletterdheid stelde je in de enquête dat dit gaat over leerlingen bewust bekwaam maken. Dat klinkt logisch.

Ja, maar het is net zo weinig concreet als wat er oorspronkelijk stond. Ik bedoel ermee dat je bijvoorbeeld leerlingen niet alleen leert hoe je een tekst kunt opbouwen met trucjes (het schrijven van een anekdote en het stellen van een hoofdvraag), maar dat je dat overstijgt. En dat leerlingen snappen waarom ze een bepaalde handeling verrichten. Analyseer in dit geval voorbeelden van teksten met de leerlingen. Wat is het effect van een tekst met of zonder opwarmer? Leerlingen worden zich dan bewust van wat ze zelf aan het doen zijn. Het rottige is, dat dit een behoorlijk meta-niveau is. Ook voor sommige vwo-leerlingen is dit niet per se haalbaar, terwijl ze wel het vwo-diploma kunnen halen. Toch is het wel goed er aandacht aan te besteden in de lessen. Dit mist heel erg in methodes. Ik ken docenten die heel erg volgens de methode werken en juist de leerlingen trucjes aanleren. Maar ik ken

ook docenten die heel erg aandacht geven aan het waarom. Alsnog is het moeilijk om dit abstracte niveau te koppelen aan de daadwerkelijke opdracht of toets.

Je geeft aan dat je het voor een deel belangrijk vindt dat leerlingen weten op welk niveau ze zitten en naar welk niveau ze streven. Op welke manier kan je dit koppelen aan de bewuste bekwaamheid.

Ik vind het wel belangrijk, maar je moet ook de leerlingen bereiken die niet op zo'n abstractieniveau bezig kunnen zijn.

Inzicht krijgen in het taalsysteem is een ander onderdeel. Op wat voor manier schenk je hier aandacht aan in jouw praktijk?

Ik geef op het hbo alleen lessen in de letterkunde. Ik geef wel aandacht aan historische taalkunde. Op basis van mijn ervaringen in het voortgezet onderwijs en mijn ervaringen in het hbo merk ik dat de beperkte kennis van de historische taalkunde studenten beperkt in wat ze aankunnen qua historische teksten. Bij mijn huidige praktijk zou je verwachten dat dit niet het geval is. Zeker niet als je de einddoelen van 4F bekijkt. Een tekst van Couperus is voor sommige studenten al ontzettend uitdagend door bijvoorbeeld de lange zinnen en net afwijkende spelling. Ik denk dan weleens dat een tekst goed te doen is, maar dan zijn de studenten het niet met me eens. Het is inderdaad even wennen, maar van aanstaande docenten Nederlands verwacht ik doorzettingsvermogen. Dat is er niet altijd.

Om welke redenen lees je de historische teksten in de klas?

Omdat ik wel vind dat ze dat in elk geval moeten ervaren. En als je merkt dat het je niet lukt, dan is dat ook een waardevolle constatering. Wanneer ik alleen onderdelen ga behandelen die studenten makkelijk vinden dan schroef ik het niveau omlaag en denken studenten ook dat ze het allemaal goed kunnen. Je moet in een opleiding ook een realistisch beeld kweken van wat je kan en wat je niet goed kan. Aan de andere kant is dit de tweedegraads lerarenopleiding. Mochten de docenten een eerstegraads opleiding volgen dan zal het niveau wat betreft het lezen van historische teksten hoger zijn.

Het is opvallend dat jullie op de tweedegraads opleiding van Saxion cursussen doceren in historische letterkunde. Mijn scriptiebegeleider – Feike Dietz – is docent en onderzoeker aan de UU, maar ze werkt ook op de HU op de eerstegraads opleiding. Zij vertelde mij dat onderwijs in historische letterkunde niet verplicht is op de tweedegraads opleiding. Hier was ik nogal verbaasd over. Saxion heeft dus ooit zelf besloten om onderwijs in historische literatuur te geven. Wat zijn de beweegredenen hierachter?

Ik vind dat schokkend, maar ik kan het niet helemaal rijmen met de kennisbasis. Ik weet ook niet of het niet verplicht is om te behandelen op de tweedegraads opleiding. Op Saxion in Enschede is het al weinig en bijvoorbeeld een stuk minder dan in Zwolle. Wat ik doe is een beetje te vergelijken met wat er op de eerstegraads opleiding in Utrecht gebeurt. Ik geef acht colleges van drie uur om alles te doen tot aan 1800. Ik heb dus twee colleges van drie uur over de middeleeuwen, twee keer drie uur renaissance, één college diachroon, twee colleges verlichting. Dat is dus minder tijd dan ik heb in vier en vijf vwo met één uur per week literatuurgeschiedenis. En ik denk dat mijn studenten op de tweedegraads opleiding ook minder kennis van historische letterkunde hebben dan mijn leerlingen aan het einde van hun vwo.

De studenten aan wie ik doceer volgen een versnelde opleiding. Ik heb al het idee dat Saxion daardoor heel erg wil inperken. Ik hoop niet dat de opleiding te horen krijgt dat de kennisbasis op deze manier te interpreteren is, dan ben ik bang dat ook dit onderdeel geschrapt wordt.

Waarom zou je dat jammer vinden? Of: waarom vind je het waardevol om dit juist wel aan te bieden?

Omdat ik vind dat je als docent Nederlands generalist moet zijn, dus niet alleen maar in taalbeheersing en taalbeschouwing ervaring moet hebben, maar ook literair geschoold moet zijn en daarin een breed begrippenkader moet hebben en een denkhorizon waarin je kan vergelijken en parallellen kan leggen. Dan kun je bijvoorbeeld zien dat een middeleeuwse klucht iets anders is dan een klucht uit de renaissance. Maar dit is niet helemaal een antwoord op de vraag, vrees ik.

Laat ik de vraag dan anders stellen: denk je dat je met onderwijs in historische letterkunde bepaalde doelen kunt bereiken die je met andere onderdelen van het vak niet kunt bereiken?

Misschien. Als je puur naar het begrippenkader kijkt, is historische literatuur een makkelijk aanknopingspunt, omdat dingen nog wat minder vervlochten zijn: al die oergenres komen nog wat puurder voor. Daarin is het een opstapje ook om heel strikt in epische teksten en lyrische teksten te denken.

In de enquête heb ik de doelstellingen van Slings genoemd als het gaat om onderwijs in historische literatuur. Je voegde aan dat rijtje toe: “kritisch denken en een wetenschappelijke benadering van teksten”.

Dit geldt wat mij betreft vooral voor het vwo. Het vwo is het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Nu heb ik de indruk dat er op het vwo vooral aandacht is voor platform bèta-techniek. Dat wekt de indruk dat wetenschap zich in de bèta-hoek bevindt. Dus voor een profielwerkstuk voor de bèta-vakken gaan de leerlingen echt onderzoek doen, maar ik zag dat leerlingen die bijvoorbeeld een werkstuk maakten voor geschiedenis gewoon artikelen konden lezen en deze konden samenvatten. Het is jammer: literatuur is juist een heel mooi middel om wetenschappelijk denken te stimuleren en je daarin dus juist wel wetenschappelijk en kritisch leert denken: klopt dit nu wel? Geloof ik wat hier staat? Kan ik dit anders interpreteren? Met deze vaardigheden leg je denk ik een goede basis voor alle alfa-studies. Wij gebruikten Dautzenberg. Met 4 vwo – en nu ook met mijn studenten – heb ik een les gehad waarin je eerst gaat kijken naar wat de overeenkomsten van een aantal schrijvers is (allemaal uit Holland, allemaal mannen, zijn geen broodschrijvers etc.) en op basis daarvan kun je tot hypothesen komen. En daarmee ga je de wetenschap in, bijvoorbeeld met de hypothese: in de 17^e eeuw schreven er alleen mannen, waarbij je dan de stap zet wat een hypothese is, kan je dit bewijzen (nee), kan je deze ontkrachten? En dan geef ik ze stukken mee – een scala aan teksten – en dan gaan de leerlingen in groepen onderzoeken of hun hypothese klopt. Daarmee leer je ze wetenschappelijk denken, zonder de bèta-vakken te betrekken. En dan kan je best zeggen dat het boek het misschien mis heeft. En dan richt je het onderwijs zo in dat leerlingen “zelf” ontdekken dat ze kritisch moeten nadenken over wat hen voorgeschoteld wordt.

Dit kan ook best lastig zijn. Laatst hebben wij op school een lessenserie over framing gedraaid. Het zijn net mensen van Luyendijk speelde daarin een grote rol. Veel verschillende taaltaken kwamen aan bod: lezen, schrijven, spreken. Maar ik vind het lastig dat ik telkens bepleit dat de leerlingen

betrouwbare bronnen moeten raadplegen en dan laat ik ze lezen dat juist die bronnen niet per se betrouwbaar hoeven zijn of juist eenzijdig kunnen zijn.

Dat past ook wel specifiek bij dit onderwerp. Het onderwerp is al framing. Ik heb dat zelf alleen nooit als een probleem ervaren. Ik houd wel van leerlingen die hier kritisch over zijn en een aantal lessen later bijvoorbeeld zeggen dat het boek het de vorige keer niet bij het rechte eind had en vragen hoe het nu werkelijk zit. Daar moet je ook een beetje adrem voor zijn. In zijn eigen tijd kan hij het dan gaan uitzoeken en dat vind ik mooi en hij mag er ook op terugkomen en koppelen aan zijn schrijf- of spreekopdracht. Ik maak nog steeds veel materiaal voor het voortgezet onderwijs. Ik ben nu bezig met een lessenserie voor 3 vwo. Deze serie sluit deels aan bij waar we het nu over hebben. De leerlingen moeten vier verschillende soorten teksten schrijven over een onderwerp waar ze boos over zijn: een stukje voor een blog, een klachtenbrief naar iemand die er iets aan kan doen, een opiniestuk en een stopmotion filmpje met tekst voor op Instagram. Het gaat niet expliciet over framing, maar eigenlijk komt het er ook in voor. Binnenkort krijg ik een pilot met twee verschillende klassen.

Iets anders: we hadden het net over de indeling van je colleges. In de enquête geef je aan dat je niet alleen chronologisch maar ook thematisch werkt.

Ja, dat is in de module die ik geef specifiek het college over reisteksten. En in het laatste college maak ik een koppeling met jeugdliteratuur en kijken we diachroon naar jeugdliteratuur in verschillende periodes.

Dus in principe werk je wel chronologisch, maar als er raakvlakken zijn, werk je diachroon?

Het college over reisteksten is wel echt een apart college. Diachroon werken vind ik zelf heel waardevol. Je krijgt dan eigenlijk veel meer oog voor de eigenheid van de periodes en de verschillen en overeenkomsten tussen de periodes. Met jeugdliteratuur komt het aan bod, omdat we het dan over Van Alphen hebben en dan kijken we terug in de tijd: hoe zat het dan eerder?

Op de opleiding en ook in het voortgezet onderwijs zie je nog steeds de nadruk op periodes en kenmerken. Daar zijn de opdrachten ook vaak op gebaseerd. Het gaat dan vooral ook over culturele kenmerken. Ze horen in de colleges over de kenmerken uit de middeleeuwen en dan krijgen ze een stukje tekst te zien en dan moeten ze beargumenteren dat het stuk uit de middeleeuwen komt.

Diachroon werken vinden de studenten ook erg moeilijk om te doen. Met de reisteksten valt het wel mee, maar het voorbeeld over de kluchten, dat vonden ze veel moeilijker. Kluchten kwamen langs bij Bredero, maar kluchten waren al eerder langsgekomen als dramatische teksten uit de middeleeuwen. Als ik dan vraag of het dezelfde teksten zijn dan vinden ze dat heel moeilijk. Dan denken a. Ik ben vergeten wat voor soort tekst dat was, b. we hebben het toch niet over de middeleeuwen?

In een eerder interview met een docent van Hogeschool Rotterdam hoorde ik het volgende: je moet ook historische literatuur gehad hebben om moderne literatuur op waarde te kunnen schatten. Ik denk daar nu even aan. Denk je ook aan dit verband?

Eerlijk is eerlijk: ik heb niet zoveel met de moderne letterkunde. Ik geef ook moderne letterkunde. Ik geef de vakken middeleeuwen tot 1800 en 1800 tot heden. Voor mij speelt dit niet zo'n grote rol. Ik zou best deze discussie willen aangaan: de opvatting suggereert dat de historische literatuur in dienst zou staan van de moderne literatuur, waarbij dus eigenlijk de moderne literatuur op een voetstuk staat. Ik denk dat je de historische literatuur in zijn eigenheid als een waardevol overdragen waard van onze literatuur zou kunnen zien.

En zou je het zo kunnen benaderen: de moderne literatuur bestaat alleen als je de historische literatuur op waarde kunt schatten?

Ik denk dat dit misschien wel klopt, maar het zou voor mij niet het belangrijkste argument zijn om met historische literatuur te werken.

Wat is je belangrijkste argument om met historische teksten te werken met studenten of leerlingen?

Er komt een paar dingen in me op: je ogen openen voor hoe anders en tegelijkertijd hoe hetzelfde mensen in een andere tijd waren/zijn. In eerste instantie denk je van niet, maar als je echt aan het lezen en onderzoeken gaat, zie ik hoe iemand uit de middeleeuwen op mij lijkt. Dus niet alleen de cultuuroverdracht, maar ook het krijgen van inzicht van cultuuroverstijgend begrip. Want als iemand uit de middeleeuwen niet zoveel anders is dan jij, waarom dan wel iemand uit Zuid-Afrika? Je kweekt begrip voor en over verschillende culturen. Mij geven historische verhalen gewoon heel veel plezier en dat wil ik overbrengen. En mij geeft het voldoening dat ik met iets ingewikkelds bezig ben: het is uitdagend, maar wel haalbaar. Daar zit een beloning in. Iets wat voor mij niet zo meespeelt is de nationalistische, culturele trots. Ik heb bijvoorbeeld best veel tijd besteed aan dat wij Van Veldeke tot de Nederlandse literatuur rekenen, maar dat de Duitsers dit als Duitse literatuur kenmerken en de Vlamingen. Daarmee laat ik ook zien hoe we oudere stukken uit Vlaanderen omarmen, terwijl we dit bij moderne literatuur niet doen.

En het literair, esthetische doel?

Wel met het kijken naar de tekst en de cultuur, maar dat hoeft niet op een nationalistische manier.

Ik heb in de enquête gevraagd welke doelen er centraal staan in jouw colleges en lessen en welke doelen je vindt passen bij bewuste geletterdheid. En dan zie je een verschuiving: je zegt dat individuele ontplooiing belangrijker moet worden en je hebt aangegeven dat historische bewustwording dan minder belangrijk hoeft te zijn.

Oe, geen idee meer waarom ik dat zei. De individuele ontplooiing begrijp ik wel, maar over de historische bewustwording moet ik even nadenken.

Kan het zijn dat de insteek dan minder bij de geschiedenis zou moeten zitten, maar bijvoorbeeld meer bij de tekst zelf?

Dat denk ik, ja. En voor de individuele ontplooiing geldt het volgende: dat jij snapt hoe het zit en dat jij daarin niet alleen vaardig bent, maar ook je eigen producten kun beschouwen.

Zie je dit ook als een gewenste praktijk?

Met de groep die ik nu heb en de tijd die ik nu heb en de toets zoals die nu bestaat, moet ik eigenlijk wel de nadruk leggen op de historische bewustwording en bijvoorbeeld de literair esthetische vorming. Terwijl de individuele ontplooiing volgens mij prachtig getoetst zou kunnen worden. Producten zouden vrijer kunnen zijn. Nu hebben we een schriftelijk tentamen met meerkeuzevragen, open vragen en juist-/onjuist-vragen en een leeslijst met twee werken waarvoor ze kenmerken van de periode moeten noemen. Het is allemaal heel klassiek, maar ik vind het ook ingewikkeld. Je hebt niet veel tijd. Op de middelbare school zit je ook met de tekstcomplexiteit. De interesse voor een onderwerp bepaalt voor een deel hoe een leerling ermee aan de slag gaat. Veel interesse voor historische literatuur is er bij leerlingen vaak niet.

Ik vind dat er in vakbladen best veel en vaak geroepen wordt dat je historische literatuur als middel/onderwerp kunt nemen voor de rest van je vak. Dit kan ook vaak, maar dit is niet altijd de keuze met het hoogste rendement. Je kunt daarin misschien een keuze aanbieden.

WZ wijst naar de vraag over de lestijd die je krijgt voor onderwijs in historische letterkunde:

Wij hadden zelfs een directeur die het echt niet nodig vond dat wij een uur in de week aan literatuur besteedden. Die besloot dat Nederlands wel van vier uur naar drie uur kon gaan in de bovenbouw, omdat we toch een uur in de week aan literatuur besteedden. Uiteindelijk is dit ook gebeurd, maar bleven we toch een uur aan literatuur besteden. Het ging dus ten koste van andere onderdelen.

WZ wijst naar de vraag over het leerlingen laten lezen van historische werken:

En hier heb ik discussie over met mijn collega nu. Ons grootste conflictpunt is de mate waarin studenten zelf primaire werken moeten lezen. Ze hebben een leeslijst, maar hertalingen en vertalingen zijn ook goed. Daar ga ik de discussie niet over aan, maar tijdens het college zou ik ze met een stukje primaire tekst aan de slag willen laten gaan. Dat doe ik nu ook wel, maar daar is mijn collega het absoluut niet mee eens. Ik geef studenten van tevoren een kader en ik laat ze kiezen. Ze zijn dan zelf bezig en ervaren hoe het is. Vaak vinden ze dit heel leuk.

En gaat dit dan specifiek over het lezen van historische werken tijdens de les?

In eerste instantie wel, maar ik wil een ander voorbeeld geven. Vorig jaar heb ik tegen de groep studenten gezegd dat ze een werk moesten lezen uit de periode 1800-1880. Toen was er niemand die Max Havelaar las (uit 60 studenten). Dit jaar heb ik met de gehele groep Saïdjah en Adinda gelezen en toen zijn er 6 studenten Max Havelaar gaan lezen. Dat bevestigde voor mij het idee dat we gezamenlijk in de les stukken moeten lezen. Hetzelfde effect had ik met een stuk van Couperus. Ik zou zeker afgeronde, korte verhalen in de les behandelen. Bulkboek is hierin ook interessant. Het is alleen jammer dat de scans van bulkboek niet allemaal even goed zijn.

4. Transcriptie interview KG – 1 maart 2017

KG: docent middelbare school Rotterdam, onderbouw en bovenbouw havo en vwo, zelf geschoold aan de universiteit van Amsterdam en de universiteit van Utrecht

De kritiek uit het manifest Nederlands op school komt neer op het volgende: het programma heeft te weinig inhoud, is niet uitdagend genoeg, en het sluit onvoldoende aan bij de maatschappelijke eisen voor taalvaardigheid en geletterdheid. Je werkt in het VO, in de onderbouw en bovenbouw. In hoeverre zijn de aanklachten volgens jou van toepassing op wat jullie doen op school?

De aanklachten zijn denk ik wel terecht, hoewel we wel heel erg ons best doen en de aansluiting proberen te vinden met de praktijk. We doen ook ons best om de verbinding te leggen tussen de studie Nederlands of het vak Nederlands en wat ze op school leren. We doen echt ons best, maar ik zie wel dat het echt niet genoeg is. Het is heel erg moeilijk voor leerlingen om tot kennistransfers te komen en ik denk dat bewuste geletterdheid daar ook naartoe wil dat leerlingen vanuit een bepaalde leersituatie kennis kunnen toepassen in een andere situatie - in het leven of bij een ander vak.

Denk je dat wij dit als docenten moeten proberen te bereiken? Of zou het curriculum dit moeten uitdagen?

Dit is wat ik zie op school – en ik leg de schuld bij niemand, maar ik denk dat het inherent is aan de manier waarop we lesgeven: als er iets zou moeten veranderen dan zal dat in de praktijk moeten veranderen, door bijvoorbeeld meer projectmatig samen te werken met vakken of door bijvoorbeeld het curriculum anders in te richten, waardoor je die transfer misschien wel zou kunnen maken, maar ik vind dat wij als docenten heel erg ons best doen om zo goed mogelijk onderwijs te geven. Daar zit weinig ruimte meer. Misschien moeten nadenken over een andere aanpak.

En de bewuste geletterdheid is de overkoepelende term voor het gemis. In de enquête heb je bewuste geletterdheid omschreven als de taalgevoeligheid van de leerling. Voor welke doelgroep geldt dit voor jou?

Ik denk dat wat ik heb opgeschreven past bij de bovenbouw misschien van de havo en het vwo, maar ik denk wel dat je het gradueel kunt zien. Dus dat je leerlingen ook in de onderbouw en ook in de mavo laat reflecteren op taaluitingen en niet alleen op de manier “Schrijf ik deze zin wel goed?” Maar ook dat leerlingen kritisch kijken naar wat er wordt geschreven in de media. En dat ze globale kennis opdoen van framing en dat soort termen. Daar zit een lijn in die ook in de onderbouw start. Leerlingen kunnen ook in de onderbouw al zien dat ze gemanipuleerd worden door de media. En als ze dat in de onderbouw al zien dan vind ik dat ze taalgevoeligheid hebben.

En hoe belangrijk is die taalgevoeligheid?

Het is een gemis, maar het punt is dat je eerst beschikking moet hebben over taal voordat je taalgevoeligheid kunt creëren. Dus die beschikking over taal is belangrijk, want kan je er ook niet op reflecteren. Daar ligt voor ons ook een grote taak als docent Nederlands, maar het goed gebruiken van de taal behelst voor mij wel een zekere mate van taalgevoeligheid en ik vind dat die taalgevoeligheid op dit moment nog te weinig in ons onderwijs verweven zit. De aandacht ervoor.

Als ik bijvoorbeeld kijk naar de hoofdstukken van ‘Kijk op taal’ in Nieuw Nederlands zijn dat de meer reflectieve hoofdstukken over taalbeheersing en die slaan we altijd over. Daar ligt de prioriteit nu niet en het wordt niet uitgelokt.

Hierop aansluitend: in de enquête heb je gezegd dat het voor een leerling belangrijk is dat een leerling zich bewust is van zijn eigen taalvaardigheidsniveau en dat hij/zij in ieder geval deels een inschatting moet kunnen maken van het taalvaardigheidsniveau waarnaar hij streeft. Waarom vind je het belangrijk dat een leerling zich bewust is van zijn eigen niveau?

Ik denk dat je de zone van naaste ontwikkeling expliciet maakt als een leerling inziet op welk niveau hij zit en welk niveau hij naartoe gaat. Zo van: jij zit nu hier, maar je moet daarheen en dit vraag ik nu van

jou. Als je niet weet wat je eigen niveau is dan weet je ook niet waar je heen gaat. Het is dus in ieder geval belangrijk dat de leerling zich ervan bewust is.

Waarom vind je het bewustzijn van het streefniveau iets minder belangrijk dan het bewustzijn van het niveau dat je op dat moment hebt?

Ik denk, omdat er bij het inzicht in het streefniveau een bepaalde autonomie wordt gesuggereerd. Alsof een leerling dat zelf zou moeten kunnen. Een docent kan daarbij helpen. Een leerling weet waar hij nu zit en wij moeten als docenten ook duidelijk maken waar hij naartoe gaat, maar dat hoeft hij niet per se zelf in te kunnen schatten.

Op wat voor manier geef je hier aandacht aan in de lessen Nederlands? Hoe zorg je ervoor dat een leerling zich bewust is van wat hij kan?

Sowieso geeft het geven van cijfers uitdrukking aan een bepaald taalvaardigheidsniveau, maar ik denk niet per se dat dat genoeg is. We gebruiken vaak rubrics als een beoordelingsmodel, maar we kunnen het ook inzetten voor een leerling om zijn eigen taalvaardigheidsniveau in te laten schatten of hem bewust te laten maken van zijn niveau. We kunnen daar echt nog meer mee doen. Ik kan me voorstellen dat je rubrics ook inzet aan het begin van het jaar. Dat je zegt: "Dit is wat we van je vragen op het niveau waarop je nu zit. Hoe schat je jezelf in?" Tijdens de eerste schrijfopdracht kan je die bijvoorbeeld naast elkaar leggen: "jij zegt nu dat je hier zit, maar ik denk dat je hier zit."

Bij leesvaardigheid vind ik het heel erg lastig. Dit onderdelen meten we niet op een andere manier dan een tekst met vragen. Bij schrijven komt alles samen: lezen en schrijven, formuleren. Het is een heel complexe vaardigheid. Als je iets wil zeggen over de taalvaardigheid dan is schrijven wel een mooi beginpunt.

Je vindt ook dat een leerling kennis van en inzicht in het taalsysteem krijgt. Welke gedachte heb je hierbij?

Ik denk dat ik dit heb ingevuld heb met de gedachte dat het taalsysteem betekent hoe de taal werkt. Dat vind ik belangrijk. Dat leerlingen daar ideeën bij hebben: wat lok je uit met jouw taal?

Naast de bewuste taalvaardigheid wordt er in het manifest aandacht besteed aan de literaire competentie. Witte heeft literaire competentie een aantal jaren geleden onderverdeeld in de volgende onderdelen (zie enquête en vraag). Deze dimensies vormden voor hem ook de basis richting de niveaus voor Lezen voor de Lijst. In de les besteed je aandacht aan de inspanningsbereidheid, de algemene kennis en levenservaring en specifiek culturele kennis, maar nog meer aan de literaire procedés, stijl en personages.

Inspanningsbereidheid zegt ook iets over het karakter van de leerling. Kan en wil de leerling zich in een tekst vastbijten? Wil hij er tijd en energie in steken? Ik wil dat in mijn lessen stimuleren, maar ik zie mijn lessen niet als een soort work-out voor literatuur.

De algemene kennis en levenservaring vind ik ook belangrijk in al mijn lessen. Daar geldt eigenlijk hetzelfde voor.

Zie je deze subdoelen als voorwaarden voor de andere doelen?

Dat is deels waar, maar ik heb eerder zoiets van: als ze de andere doelen – de literaire procedés, de literaire stijl, de literaire personages – niet van mij leren, dan leren ze het volgens mij niet direct ergens anders. Ze zijn ook aspecten van literatuur die de literatuur zo moeilijk maken. Daarom moet ik ze er juist in mijn lessen mee vertrouwd laten worden. Ik denk dat ze me daar het meest bij nodig hebben. En ik moet zeggen dat ik het laatst met 5 vwo over literaire procedés heb gehad en dat vond ik juist heel erg moeilijk. Uiteindelijk was ik bezig met de PowerPoint, terwijl ik ze een verhaal wilde laten verknippen, zodat ze de chronologie konden veranderen en zodat ze een ander plot konden bedenken, maar daar ben ik helemaal niet toe gekomen. Maar dit zijn juist opdrachten waar je leerlingen juist heel erg vertrouwd kan maken met procedés. Ik ben er niet aan toe gekomen, helaas. Ik heb het helemaal niet diep laten verwerken. Maar je weet hoe dat gaat, dan is de tijd opeens op. Maar in de

nieuwe periode wil ik er wel weer mee aan de slag gaan. Maar dit vind ik echt wel heel belangrijk. Dat maakt literatuur complex. Soms lezen leerlingen het en snappen ze het niet. Als ze het inzicht wel hebben, kunnen ze er kaas van maken en leggen ze de werken niet zo snel weg.

Is het belangrijk dat je dan moeilijke teksten gebruikt?

In de klas wel, want dan ben jij er. Dan kan je ze ook laten zien dat zo'n tekst niet eng is. Laatst heb ik 8 lessen aan *Blokken* besteed. Dat was onwijs leuk. Elke les hadden we een nieuwe insteek op het verhaal: we keken naar de vormgeving, het taalgebruik, hoe er in literaire handboeken geschreven wordt over Bordewijk en zijn stijl. Telkens lazen we een stuk en behandelden we een aspect. Dan kan je ook zo'n moeilijke tekst aan bieden. En leerlingen vonden het ook heel erg leuk.

Wat we ook gedaan hebben, is het boek plaatsen in het genre distopieën. Toen hebben we ook een stukje van de serie *Walking Dead* gekeken en gelezen uit 1984 van Orwell om de kenmerken te bekijken en te bepalen wat we in het werk van Bordewijk terug zagen. We hadden het ook over kenmerken van een roman en dat iedereen zegt dat er in een roman een ontwikkeling in het personage is, maar dat zit bijvoorbeeld niet in *Blokken*.

En past dit vooral bij 5 vwo?

Het is niet dat ik denk dat het niet kan in bijvoorbeeld 4 havo, maar dat ik een soort handelingsverlegen ben in 4 havo. Ik ben bang dat het helemaal niet landt. Dat vind ik lastig. Je wilt ze juist iets laten ervaren waarvan ze zeggen: 'Dat is interessant, daar wil ik verder mee.'

Is dat belangrijk?

Ja, dat denk ik wel. Misschien schrijf ik mezelf nu teveel invloed toe. Ik ben bang dat ze misschien helemaal geen moeilijke boeken meer willen lezen als ik het verkloot. Maar, wie ben ik? Ik zou het doodzonde vinden als ze straks klaar zijn met het vwo en denken: 'zo, dat was het en nu nooit meer naar de bieb.'

En gericht op historische letterkunde: bij vraag 22 geef je aan wat je zou willen. Je zou aandacht willen besteden aan cultuuroverdracht, literaire of esthetische vorming en wereldoriëntatie. Wat je nu doet is cultuuroverdracht, historische bewustwording, literaire of esthetische vorming, individuele ontplooiing en wereldoriëntatie. Hoe besteed je aandacht aan wereldoriëntatie?

Misschien gewoon heel letterlijk dat je bekend wordt met de wereld om je heen. Dat vind ik een belangrijk aspect van de literatuur. Je kunt namelijk door teksten uit het verleden te lezen iets zeggen over hoe de wereld toen was, hoe men toen dacht. Dat vind ik belangrijker dan cultuuroverdracht en historische bewustwording. Het gaat veel meer om de gedachten.

Je geeft wel aan dat je in de lessen bezig bent met historische bewustwording.

Dit is wel belangrijk om teksten in een tijd te plaatsen. Voor ik met een bepaalde periode begin, geef ik wel een beeld van de historie. Ook in toetsen gaat het hierover. We vragen vaak naar de historische context. Ook al vind ik dat niet mijn belangrijkste doel met onderwijs in historische letterkunde.

Wat vind je dan van de exameneis dat leerlingen teksten in een bepaalde periode kunnen plaatsen?

Dat vind ik eigenlijk totaal niet relevant. Ik vind eigenlijk dat historische letterkundeonderwijs eropuit moet zijn dat het leerlingen verbaast en dat het leerlingen in laat zien dat bepaalde heersende gedachten of overtuigingen tijdgebonden zijn of juist niet. Ik vind het leuk dat ze zien dat iets een Karelroman is of een didactisch verhaal, maar als ze later bedrijfskunde gaan studeren of naar Delft gaan dan vergeten ze dat misschien. Wellicht vergeten ze niet dat iedere tijdsperiode zijn betrekkelijkheid heeft.

Is dat ook een verschil met onderwijs in moderne literatuur?

Ik denk dat je waarheidsrelativisme ook kunt bekijken als je het hebt over moderne literatuur, maar dan gaat het meer over het individu – misschien wat postmodern geschetst. Maar goed en kwaad zijn

persoonlijk gekleurd en zijn afhankelijk van wat een personage meegemaakt heeft. En een personage heeft zijn eigen kijk en die kan je ook verbazen. We hadden het over didactische verhalen uit de renaissance. Toen bespraken we een emblemenboek van Cats *De Maagdenplicht*. Daar is een gesprek gaande tussen een oude vrouw en een jong meisje. Dat jonge meisje wil graag naar buiten, maar de oude vrouw heeft allerlei opvoedadviezen: blijf binnen. Daar hadden we emblemen bij bekeken en dialogen bij gelezen. Vervolgens hadden we een discussie in de klas – daar had ik enigszins op aangestuurd – over het bestaan van de maagdenplicht en of er ook een knapenplicht zou moeten bestaan. Er ontstond een gesprek waarin jongens zeiden dat meisjes kwetsbaar zijn, maar dat meisjes beargumenteerden dat ze niet kwetsbaar zijn. Jongens zeiden ook dat ze het raar zouden vinden als hun zusje een vriendje zou krijgen, terwijl de jongens zelf al lang verkering hadden. Dat zien ze dan in en dan vind ik het niet erg dat ze niet alles van de *maagdenplicht* begrijpen, maar als we door middel van zo'n gesprek inzicht krijgen in je eigen gedrag dan is dat al mooi.

Het maakt dus moeilijke onderwerpen bespreekbaar.

Precies. Ik zou het zelf heel gênant vinden om te zeggen: we gaan nu een gesprek hebben over hoe de islam met vrouwen omgaat. En met teksten kun je onderwerpen op een heel andere manier benaderen. In 5 vwo hadden we uiteindelijk naar aanleiding van een verhaal een gesprek over een depressie bij jongeren. Dat kwam voort uit het verhaal. Als je zegt: 'we gaan een gesprek hebben over een depressie', dan werkt dat niet.

Je hebt in de enquête aangegeven dat docenten te weinig tijd krijgen voor lessen in historische letterkunde, maar dat historische letterkunde over het algemeen wel genoeg aandacht krijgt bij het schoolvak. Dit lijkt op het eerste gezicht tegenstrijdig. Zou je je keuze kunnen toelichten?

Ik vind dat wat ik nu doe aan letterkunde genoeg aan aandacht is. Maar eigenlijk zou ik willen dat er wel meer lestijd is voor historische letterkunde. Dat zou ik fijn vinden. Ik bedoel het zo: binnen de tijd die ik heb, besteed ik er genoeg aandacht aan. Maar eigenlijk zou ik willen dat er meer lestijd zou zijn. Historische letterkunde vraagt ook andere vaardigheden en voorbereiding van je als docent. Als docent zou je daar meer tijd voor moeten krijgen, zodat je meer meester bent in je vak. En ik zou ervoor pleiten dat het niet per se iets is van het vak Nederlands, maar dat er een vak is als letterkunde voor Frans, Engels, Nederlands en Duits. Dat wijkt af van deze vraag, maar dat er een vak is: Europese letterkunde. Ik hoor bijvoorbeeld dat er bij Frans bij letterkunde het boek in de PowerPoint zit. Dat vind ik zo zonde van de tijd. Die docent weet misschien niet wat zij met haar lessen aan moet.

Terugkomend op de vraag: ik geef het genoeg aandacht, maar ik moet het er wel induwen. Ik kan aan het einde van het jaar best tevreden zijn.

Ik weet dat er scholen zijn waarop 1 of 2 docenten gewoon letterkunde geven. Dan ontlast je veel docenten die niet weten wat ze moeten doen en dan staan er mensen voor de klas die precies weten hoe ze ermee moeten omgaan, die er gevoel voor hebben, die er plezier in hebben. Ik moet ook eerlijk bekennen dat mijn manier van lesgeven in historische letterkunde enorm verschilt van toen ik startte. Je moet er gevoel voor krijgen.

Een laatste vraag: waarom is het belangrijk dat de leerlingen de historische teksten echt zien en lezen?

Als ze de teksten zien dan zien ze dat taal in beweging is. Ze zien dat taal evolueert. Het is ook goed dat leerlingen een tekst zien waarvan ik zeg dat is Nederlands en dat ze daar niets van begrijpen. Ik vind het ook bijdragen aan een soort respect voor de taal. Het is ook niet erg dat dingen veranderen. En ik denk dat als je leerlingen niet confronteert met historische teksten dat ze er zelf niet naar op zoek

gaan. Daar hebben ze een docent voor nodig. En ze hoeven het niet met me eens te zijn, maar ze worden er in ieder geval op gewezen. Ik kan me niet voorstellen dat leerlingen op hun literatuurexamen gaan zeggen dat ze een Karelroman hebben gelezen als je er nooit met ze naar hebt gekeken.

Dat vind ik ook mooi aan een excursie aan de KB. Dat is zo mooi en indrukwekkend om te zien hoe zo'n manuscript eruitziet en hoe oud het is. Het is ook een soort artefact: je kunt het in je hand houden, er iets van vinden en er zit zoveel kennis en ambacht in dat je er wel respect voor moet hebben.

5. 0-meting en eindmeting leerlingen

<i>Beste leerling, Ik ben erg benieuwd naar wat jij van (historische) literatuur en de lessen literatuur(geschiedenis) vindt. Wil je voor de onderstaande stellingen aangeven in hoeverre je het met de stelling eens bent? Bedankt voor het invullen.</i>	beslist mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	beslist mee eens
A: Ik vind dat een leerling met een vwo-diploma een beeld moet hebben van waarover er door de eeuwen heen geschreven is.					
A: Door teksten en boeken uit het verleden te lezen krijg ik een beter beeld van hoe mensen toen dachten.					
A: Door teksten en boeken uit het verleden te lezen kan ik meer begrijpen van het heden.					
A: Door teksten en boeken uit het verleden te lezen werk ik aan het verbeteren van mijn taalvaardigheid.					
D: In de lessen literatuurgeschiedenis zou er veel aandacht moeten zijn voor de geschiedenis en de cultuur van een bepaalde periode.					
D: In de lessen literatuurgeschiedenis zou er veel aandacht moeten zijn voor de kenmerken van teksten uit een periode of stroming.					
D: In de lessen literatuurgeschiedenis zou de docent moeten presenteren en zouden de leerlingen hiernaar moeten luisteren.					
D: In de lessen literatuurgeschiedenis zouden de leerlingen moeten samenwerken en zelf moeten onderzoeken.					
L: In de lessen literatuurgeschiedenis die ik krijg leer ik kritisch naar teksten en taal te kijken.					
L: In de lessen literatuurgeschiedenis die ik krijg leer ik nieuwe dingen door samen te werken met mijn klasgenoten.					
L: In de lessen literatuurgeschiedenis die ik krijg leer ik dat historische teksten ook actueel kunnen zijn.					
L: In de lessen literatuurgeschiedenis ervaar ik dat thema's uit de literatuur raakvlakken hebben met thema's in de media.					

Denk je dat schrijvers van literaire teksten ook een schrijfdoel hebben zoals schrijvers van zakelijke teksten een schrijfdoel hebben?

Ja / nee, want.....

Denk je dat het belang van een schrijver voor het schrijven van zijn boek of literaire tekst invloed heeft op zijn/haar woordkeuze in dat boek of die tekst?

Ja / nee, want.....

.....
Denk je dat het belang van een schrijver voor het schrijven van zijn boek of literaire tekst invloed heeft op zijn/haar beschrijvingen van personages en gebeurtenissen in dat boek of die tekst?

Ja / nee, want.....
.....
.....

Opmerking:

A staat voor algemeen

D staat voor didactiek

L staat voor lessenserie

6. Resultaten 0-meting

Vraag invuller	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4	5	5	3	4	4	4	4	3	2	4	2	1	1	1
2	4	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1
3	1	4	3	3	3	3	5	1	3	3	4	3	1	1 geen	
4	1	4	3	3	3	4	4	2	4	2	4	4	0	1	0
5	4	4	4	3	5	3	5	3	3	3	3	3	1	1	1
6	2	4	2	2	4	4	4	3	4	4	3	2	1	1	1
7	3	3	1	1	4	3	5	4	2	2	3	2	1	1	1
8	3	4	3	2	3	3	4	2	3	3	2	3	1	1	1
9	3	4	3	4	4	4	4	3	2	2	4	4	1	1	1
10	3	4	3	1	4	4	3	3	4	2	5	4	0	1	1
11	4	5	3	5	5	4	4	3	5	2	4	3	1	1	1
12	2	4	4	1	1	3	4	3	3	2	3	3	1	1	1
13	2	4	2	2	2	4	4	4	2	4	2	2	0	1	0
14	2	4	3	4	2	4	3	2	4	3	2	3	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	5	3	2	3	2	2	1	1	1
16	1	1	1	1	2	1	3	1	3	3	1	3	1	1	1
17	3	5	4	4	4	2	1	5	2	1	4	3	1	1	1
18	4	4	4	2	2	4	3	3	3	2	5	4	1	1	1
19	2	5	3	1	4	4	3	4	4	4	2	2	1	1	1
20	5	4	5	3	5	4	5	4	5	3	4	3	1	1	1
21	3	4	4	4	2	4	4	4	4	1	2	3	1	1	1
22	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3 geen		1 geen	
23	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	2	1	1	1
24	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	1	1	1
25	2	4	2	1	3	3	4	2	4	4	2	3	1	1	0
gem.	2,76	3,72	2,96	2,48	3,12	3,36	3,76	3,08	3,28	2,72	3,16	2,92	0,875	1	0,869565
sd	1,128421	1,061446	1,098484	1,228821	1,201388	0,907377	0,925563	0,996661	0,936305	0,936305	1,067708	0,702377			

7. Resultaten eindmeting

Vraag invuller	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1	4	2	3	3	4	2	3	4	1	2	4	1	1	1
2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	1	1	geen
3	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1
4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	1	1	1
5	1	4	4	3	4	1	5	1	4	4	3	5	1	1	1
6	1	1	1	1	3	3	4	4	4	4	4	5	1	1	1
7	1	1	1	3	3	3	2	1	4	4	1	4	1	1	1
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3 twijfel	twijfel	twijfel
9	3	4	2	2	3	3	5	2	3	3	2	2	1	1	twijfel
10	4	5	3	5	5	4	3	4	5	2	3	3	1	1	1
11	4	4	1	1	3	4	3	5	4	3	3	2	1	1	1
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
13	4	4	4	5	3	4	3	4	4	4	2	5	1	1	1
14	3	4	2	4	4	3	2	5	5	4	4	4	1	1	1
15	4	4	4	4	4	4	5	4	3	3	2	4	1	1	1
16	4	4	4	4	4	3	2	4	2	3	4	4	1	1	1
17	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	1	1	1
18	4	5	4	3	4	5	4	4	5	3	4	3	1	1	1
19	4	4	4	2	4	4	4	3	4	3	5	5	1	1	1
20	3	4	2	2	4	4	2	4	4	5	4	4	1	1	1
21	3	4	3	2	3	3	4	2	4	4	3	3	1	1	1
22	3	5	4	4	3	2	2	4	4	4	4	4	1	1	1
23	3	4	3	2	2	2	4	3	4	4	4	3	1	1	1
24	2	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	2	1	1	1
25	2	4	2	3	4	5	3	4	4	4	3	3	1	1	1
gem.	3	3,76	2,92	3	3,48	3,44	3,28	3,4	3,84	3,4	3,24	3,56	1	1	1
sd	1,080123	0,969536	1,037625	1,080123	0,653197	0,916515	0,979796	1,040833	0,687992	0,816497	0,925563	0,916515			

8. Transcriptie evaluatiegesprek lessenserie

We hebben vier lessen gedaan. Waarom denk je dat ik die lessen heb gegeven?

Kishen: Taal. Hoe een schrijver met woordgebruik zijn tekst of verhaal kan beïnvloeden.

Key: U zei toch ook dat de schrijver met woorden kan manipuleren.

Martijn: Misschien ook om te laten zien hoe een schrijver aan zijn ideeën komt. Geïnspireerd door echte verhalen.

Kaya sluit jij je hierbij aan?

Kaya: Ja wel. Leren hoe je kunt manipuleren met woorden.

En als ik dat wilde bereiken, heb ik dat dan bereikt?

Kishen: Je ziet het sneller. U zei bijvoorbeeld iets over bijvoeglijke naamwoorden. Als u dat niet had gezegd dan leek het gewoon normaal. Zeg maar, je leest bijvoorbeeld het woord catastrofaal. Als je niet weet dat taal manipuleert dan denk je: het is gewoon een woord. Maar als je het wel weet dan snap je wat dat woord doet.

Denk je dat *Op den zolder* daarin heeft kunnen bijdragen?

Kishen: Als een voorbeeld, denk ik.

Martijn: Mmm. Ja, voor zover ik weet, heeft het wel een impact. Als het een ongeloofwaardig verhaal was dan behaalt het zijn doel niet.

Vond je dit dan een onrealistisch verhaal?

Martijn: Nee, dit kwam heel realistisch op me over.

Hadden we het verhaal helemaal moeten lezen?

Key: Jawel.

Martijn: Ik denk het niet.

Kaya: We hebben een deel samen geleest en een stukje zelf. Als je het zelf gaat lezen heeft het niet zo'n impact op je. Als u het voorlas – u las het met intonatie voor.

Key: En u gaf soms betekenissen van moeilijke woorden.

Wie was er met taal en woorden bezig? Was het voor jullie dan het moeilijkst?

Martijn: Ja, je begrijpt al veel sneller wat bijvoorbeeld het karakter van een personage is, dan dat je ziet hoe het met de taal is.

Eigenlijk waren dit lessen literatuurgeschiedenis. Maar ze leken niet op de lessen die we normaal gesproken doen. Als je een vergelijking moet maken, wat vind je dan de grootste verschillen?

Martijn: Je bent actiever bezig en je krijgt niet in één keer heel veel informatie die je uit je hoofd moet leren.

En is die informatie die je nu hebt bruikbaar?

Martijn: Ik heb wel bruikbare informatie binnenkregen, dat is meer, door te oefenen ben ik er actiever mee bezig dan alleen te kijken en het op te schrijven en mezelf een dag te geven om het te leren. Als je er nu mee bezig bent, leer het vanzelf.

En de rest?

Kishen: Als je ermee bezig bent, hoef je niet heel de tijd te luisteren. Je bent ook al aan het oefenen bijvoorbeeld voor de toets.

Kaya: Tijdens het luisteren maakt niet iedereen aantekeningen. En dan luister je, maar moet je thuis eigenlijk alles leren. Maar omdat je nu zo zat en deze vragen kreeg, ging je iedere dag over dezelfde stof nadenken en terugkoppelen aan de vorige les. Omdat je het zelf deed, leerde het gewoon.

Maar was ieder groepslid dan aan het werk?

Kaya: Misschien had er meer afwisseling kunnen zijn: soms alleen, soms met je groepje, soms met de hele klas.

Martijn: In groepen is het onvermijdelijk dat iemand niet hard werkt.

Kaya: Laat bijvoorbeeld iedereen eerst zelf ideeën opschrijven.

Zouden jullie zulke lessenseries in het programma willen houden?

Key: Ja, ze zijn leuk en leerzaam. Maar de theoretische dingen moeten ook wel aan bod komen.

Kishen: Stel dat het gaat over rijmen, ofzo. Dan kunt u eerst voor een deel uitleggen wat rijmen is. En dan geef je een rijmopdracht. En dan weer wat theoretisch en dat je dat weer oppakt.

En welke theorie zou aan deze lessenserie moeten worden verbonden?

Kishen: Misschien, ja dat was toch: gebeurtenissen, personages en taal. Misschien dat je daar theoretisch ook meer over leert. Stel je voor bij taal: je moet ook wel weten waar je naar moet kijken. Nu gaf u dat wel aan met woorden als catastrofaal enz. En als je naar gebeurtenissen kijkt: je moet kijken naar specifieke dingen, niet alleen: ze gaan naar zolder.

Hebben jullie andere verbeterpunten?

Kishen: Misschien een kortere tekst? Deze tekst was wel echt lang.

Wat vonden jullie van de laatste opdracht met het schrijven en doneren?

Key: Dat was toepassen wat je hebt geleerd.

Kishen: Het was eigenlijk een soort toets. Je test of je het kan doen. Het is hetzelfde als een formule krijgen en die toe te passen.

Staan jullie dan positief tegenover meer van zulke opdrachten in de les?

Kaya: Het hangt een beetje van de leerling af. Als je een nieuwe docent krijgt die anders lesgeeft dan kijk je daar ook anders tegenaan dan dat je een nieuwe docent hebt die het precies hetzelfde doet.

Weet je nog wat je hebt ingevuld bij de meting voorafgaand aan de lessenserie?

Allen: ongeveer wel.

Zit dat zo vers in je hoofd dat je het morgen misschien op dezelfde manier zou invullen?

Kishen: Misschien zit ik bij de open vragen wel in dezelfde richting.

Kaya: Ik vul de lijst waarschijnlijk wel hetzelfde in.

We hebben in de lessen op een heel andere manier naar een historische tekst gekeken. Wat vonden jullie hiervan?

Kishen: Je onthoudt teksten beter. Het blijft ook hangen.

Zal je *Op den Zolder* beter kunnen onthouden dan *Beatrijs*?

Key: Ik zal zeggen van wel, maar ik weet niet hoe het over een paar weken of maanden is.

We hebben het nog niet over stromingen uit de 19^e eeuw gehad. Als je nu eens nadenkt. Zou je kunnen bedenken bij wat voor soort stroming *Op den zolder* hoort?

Kishen: Iets realistisch? De waarheid zegt. Dat is anders dan een Arthurroman met een vliegend schaakbord.

Key: Gaat u die theorie ook nog geven?

Ja zeker.

Als jullie de lessenserie een cijfer zouden moeten geven. Welk cijfer zou je dan geven?

Martijn: 6

Kaya: 8

Key: 7,5

Kishen: Iets er tussenin. Vergeleken met de andere lessen is dit beter, maar het is voor ons wel meer werk...

9. Blokkenschema lessenserie

Schema les 1

Tijd	Doel	Activiteit
15 min	De leerling krijgt een beeld van de historische gebeurtenis uit 1861 → voorkennis ophalen.	De leerlingen bekijken een deel van de uitzending van NPO: Nederland in 7 overstromingen. De leerlingen bekijken een korte film over de watersnood in 1861.
5 min	De leerling weet wat er de komende lessen gaat gebeuren. De leerling weet wat 'liefdadigheidscultuur' inhoudt.	De docent vertelt over het thema en de invulling van de lessenserie. De leerlingen spreken hun verwachtingen uit.
15 min	Voorkennis activeren, introductie activerende taal.	De leerlingen maken in tweetallen een advertentie voor op een webpagina op internet. Deze advertentie is voor het ophalen van geld voor de slachtoffers van de watersnoodramp en moet mensen activeren op de advertentie te klikken om geld te doneren.
10 min	De leerling kan zijn verwachtingen over de tekst verwoorden en aangeven wat het schrijfdoel van de tekst is.	De leerlingen krijgen in hun tweetal vier krantenadvertenties over <i>Op den zolder</i> van Cremer. Ze bespreken in hun tweetal de volgende vragen: wat voor tekst is <i>Op den zolder</i> ? Waarom is de tekst geschreven? Wat zal er in de tekst staan? Hoe zal de tekst zijn geschreven? De leerlingen schrijven hun verwachtingen op.
5 min	Afsluiting	Als afsluiting van de les worden de vragen besproken en kijken de leerlingen naar de verschillen en overeenkomsten tussen hun advertentie en de advertentie uit de krant.

Schema les 2 en 3

Tijd	Doel	Activiteit
5 min	Voorkennis ophalen, leerlingen activeren.	De leerlingen kijken naar de verwachtingen die ze hebben opgeschreven. De docent deelt <i>Op den zolder</i> uit en bekijkt met de leerlingen de voorkant van het boek.
10 min	De leerling weet wat er in de les gaat gebeuren.	De docent geeft aan wat de opdracht van de les is en wat het verloop van de les is. Vervolgens geeft de docent de leerling de gelegenheid om vragen te stellen en om een keuze te maken in het onderdeel van expertise.
25 min	De leerling begrijpt de tekst, weet wat er gebeurt.	De docent leest tekstfragmenten voor. Tijdens het voorlezen lezen de leerlingen mee in hun

	Daarnaast lesdoelen 1, 2, 3.	eigen exemplaar. De leerlingen weten op welk onderdeel ze moeten letten. De leerlingen markeren belangrijke woorden, zinnen en fragmenten voor hun onderzoeksopdracht. Dit doen ze tijdens het lezen.
35 min	De leerling kan aangeven op welke manier taalgebruik een oproep doet op de emoties van de lezer in het werk <i>Op den zolder</i> van J.J. Cremer uit 1861. De leerling kan aangeven dat het belang van J.J. Cremer met het schrijven van <i>Op den zolder</i> zich uit in de gekozen literaire stijl, procedés en personages.	De leerlingen werken in expertgroepen van vier leerlingen: twee groepen buigen zich over het woordgebruik, twee andere groepen bestuderen de beschrijving van de personages en de twee laatste groepen gaan in op de weergave van de gebeurtenissen en de verhaallijn. De leerlingen maken zelf de keuze in welke groep ze gaan zitten en kiezen daarmee dus waar ze zich in willen verdiepen. Voor de opdracht wordt de originele tekst gebruikt, geen her- of vertaling.
15 min	De leerling kan aangeven op welke manier taalgebruik een oproep doet op de emoties van de lezer in het werk <i>Op den zolder</i> van J.J. Cremer uit 1861. De leerling kan aangeven dat het belang van J.J. Cremer met het schrijven van <i>Op den zolder</i> zich uit in de gekozen literaire stijl, procedés en personages.	De groepen worden gehusseld en de leerlingen wisselen hun kennis uit. Ze geven elkaar dus uitleg in plaats van de docent voor de klas.
5 min	Afsluiting – De leerling kan aangeven op welke manier taalgebruik een oproep doet op de emoties van de lezer in het werk <i>Op den zolder</i> van J.J. Cremer uit 1861.	Een onderwijsleergesprek als afsluiting over de volgende vraag: welke invloed heeft de tekst op de lezers gehad en hoe hebben de drie onderzochte (literaire) elementen hier een rol in gespeeld?

Schema les 4

Tijd	Doel	Activiteit
5 min	Voorkennis ophalen, leerlingen activeren.	De leerlingen bekijken een deel van de show van Giro 555.
10 min	De leerling kan kritisch reflecteren op de verschillen (historisering) en overeenkomsten (actualisering) als het gaat om liefdadigheidsoproepen in literatuur en moderne media.	In de groep van drie of vier bespreken de leerlingen de verschillen en overeenkomsten tussen de show van Giro 555 en de tekst <i>Op den Zolder</i> . Ze richten zich niet zozeer op het thema, maar op de inhoudelijke overeenkomsten en verschillen gelet op de drie eerder onderzochte elementen.


		De docent zet de overeenkomsten en verschillen op het bord.
20 min	Het toepassen van de opgedane kennis: de leerling kan een tekst schrijven die past bij het doel, waarbij aandacht wordt besteed aan taalgebruik, gebeurtenissen en personagesbeschrijvingen.	In de groep schrijven de leerlingen een tekst voor een goed doel: het inzamelen van geld ter bestrijding van de hongersnood in Zuid-Soedan. De leerlingen brengen hun kennis in praktijk. De tekst mag tijdens een voordracht maximaal 2 minuten in beslag nemen.
10 min	De leerling is zich bewust van welke tekst de meeste invloed heeft en waarom. De leerling probeert voor zijn eigen tekst zoveel mogelijk invloed uit te oefenen op het publiek.	De leerlingen dragen hun teksten voor.
5 min	Afsluiting – doneren De leerling is zich bewust van welke tekst de meeste invloed heeft en waarom.	Per groep mogen de leerlingen vijftwintig euro verdelen over de andere groepen. Welke groep haalt het meeste geld op? Waarom?

10. PowerPointpresentatie lessenserie

DE KRACHT VAN TAAL
LESSENSERIE LITERATUURGESCHIEDENIS

Les 1: De watersnood in 1861

DE WATERSNOOD IN 1861



OVERSTROMINGEN IN NEDERLAND



DE KOMENDE LESSEN

- Lezen over de watersnood in 1861: *Op den Zolder* van Cremer
- In expertgroepen onderzoek doen naar taal, personages en gebeurtenissen: wat hebben deze principes te maken met het doel van de schrijver?
- Een wervende doneertekst schrijven.

VANDAAG

- Filmfragmenten bekijken
- 'Liefdadigheid' bespreken
- Een advertentie ontwerpen
- Advertenties lezen

EEN ADVERTENTIE ONTWERPEN

- Maak in je tweetal een advertentie voor op een webpagina.
- De advertentie is voor een inzamelingsactie ten behoeve van de slachtoffers van de watersnood uit de filmfragmenten.
- Het doel van de advertentie is zoveel mogelijk geld in te zamelen door middel van 'clickviews' van internetgebruikers.

ADVERTENTIES OP WEBPAGINA'S



VRAGEN BIJ KRANTENADVERTENTIES

- Wat voor soort tekst of verhaal is *Op den zolder*?
- Waarom is *Op den zolder* geschreven?
- Wat zal er in de tekst staan?
- Hoe zal de tekst zijn geschreven?

VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN

- Wat zijn de overeenkomsten tussen de vijf advertenties?
- Wat zijn de verschillen tussen de vijf advertenties?
- Wat zijn de overeenkomsten tussen de advertenties en jouw eigen advertentie?
- Wat zijn de overeenkomsten tussen de advertenties en jouw eigen advertentie?

OP DEN ZOLDER

- Welke verwachtingen heb je gisteren opgeschreven?
- Bekijk de voorkant van *Op den zolder*: moet je je verwachtingen bijstellen?

DE KRACHT VAN TAAL LESSENSERIE LITERATUURGESCHIEDENIS

Les 2 en 3: De watersnood in 1861

VANDAAG

- In expertgroepen onderzoek doen naar de relatie van het doel van J.J. Cremer met *Op den zolder* en:
 - gebeurtenissen in het verhaal
 - de beschrijvingen van de personages
 - stijl en woordgebruik

Met welk onderdeel wil je aan de slag?

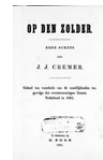
OP DEN ZOLDER – DE TEKST

- We gaan 25 minuten lezen.
- Lees mee.
- Onderstreep relevante woorden en zinnen voor jouw opdracht.

KENNIS DELEN

- Leg je bevindingen uit aan klasgenoten die ander onderzoek hebben verricht.
- Geef je klasgenoten aantekeningen over je bevindingen.
- Beantwoord vragen van klasgenoten.
- Schrijf de aantekeningen van klasgenoten in je schrift.
- Stel klasgenoten vragen over hun onderzoek.

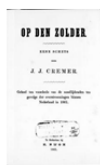
LET OP! Je hebt kennis over de drie elementen nodig tijdens de volgende les.



LEZEN EN ONDERZOEKEN

Bekijk in je groep de gelezen fragmenten en het aangewezen fragment.

1. Beargumenteer hoe de schrijver omgaat met het door jou gekozen element. Geef concrete voorbeelden en selecteer hiervoor tekstfragmenten. Gebruik Laagland als hulpmiddel.
2. Geef aan wat het effect is van deze keuze(s) op de lezer.
3. Geef aan hoe de keuze(s) het belang van de schrijver dient/dienen.



AFSLUITEND GESPREK

- Op welke manieren probeert Cremer een beroep te doen op emoties van de lezer?
- Waarom doet hij dat?
- Welke invloed heeft de tekst op de lezer?
- Hoe spelen de drie onderzochte elementen hierin een rol?

DE KRACHT VAN TAAL

LESSENRIE LITERATUURGESCHIEDENIS

Les 4: De watersnood in 1861

GIRO 555 EN OP DEN ZOLDER

Verschillen

Overeenkomsten

GIRO 555



HONGERSNOOD IN ZUID-SOEDAN

- Je gaat de opgedane kennis in praktijk brengen:
- Met je groep schrijf je een wervingstekst voor UNICEF om geld in te zamelen voor Zuid-Soedan.
- Je let goed op:
 - De betrouwbaarheid en geloofwaardigheid van de tekst
 - De verhaallijn
 - De personages
 - De stijl en woordkeuze
- Je tekst is voor te dragen in twee minuten.

VOORDRAGEN



DONEREN

- Verdeel je vijftientig euro over enveloppen van de groepen.
- Welke tekst heeft het meeste geld opgehaald?
- Waarom?

11. Krantenadvertenties lessenserie

Nieuwe Rotterdamsche Courant, 23 januari 1861:

Thans ziet de aangekondigde schets van den heer **J. J. Cremer**, getiteld: *Op een Zolder*, bij den uitgever H. Nijgh alhier het licht. Wij haasten ons de aandacht onzer lezers daarop te vestigen.

In deze bladen schetst de heer Cremer met zijn eigenaardig talent in het schilderen van Geldersche toestanden en karakters, een gelukkig boeren huisgezin, dat door het water overvallen, zonder vuur en schier zonder dekking een akeligen nacht, in de nijpendste koude op den zolder doorbrengen moet. In waarheid van voorstelling en lokale kleur is deze schets uitmuntend en zou zij reeds daarom in veler handen verdienen te komen.

Moge het doel, dat schrijver en uitgever zich hiermede voorstelden: het lot dier armen den lezer nog nader aan het hart te leggen, in ruime mate worden bereikt.

Advertentie in de Nieuwe Rotterdamsche courant van 26 januari 1861:

WATERSNOOD.

OP DEN ZOLDER.

EENE SCHETS

DOOR

J. J. CREMER.

Geheel ten voordeele van de Noodlijdenden tengevolge der Overstromingen binnen Nederland, in 1861.

Uitgave van **H. NIJGH.** (1096) Prijs **50 Cents.**

Nieuwe Rotterdamsche courant, 2 februari 1861:

OP DEN ZOLDER,

EENE SCHETS

DOOR **J. J. CREMER,**

Prijs 50 Cents.

Uitgegeven geheel ten voordeele van de **Noodlijdenden** ten gevolge der Overstromingen binnen *Nederland* in 1861.

De Uitgever acht deze **Schets** in het belang der ongelukkigen uitnemend ter Voordragt geschikt. Op aanvraag zendt hij gaarne *franco* Inteeckenlijsten, om die — na de voordragt van het Stuk — der vergadering aan te bieden.

Rotterdam. (1446) **H. NIJGH.**

De oprechte Haarlemsche courant, 1 maart 1861:

OP EEN ZOLDER.
Eene Schets door J. J. CREMER.
PRIJS 50 Ct.

Tot 15 Maart aanst., zal van dit Werkje, Exempl. worden afgeleverd ten behoeve van de *Slagtoffers van den Watersnood* en alsdan de rekening van die uitgave worden afgesloten.

H. N I J G H.

12. Opdrachtbladen lessenserie

Opvallende woorden en zinnen	Woorden of zinnen die emoties oproepen	Stijlfiguren	Beeldspraak

Personage	Rol van het personage (hoofdpersoon, bijpersoon, helper, tegenstander)	Belangrijke handelingen van het personage	(karakter)eigenschappen van het personage	functie van het personage ten opzichte van het schrijfdoel

Gebeurtenis verwijzing pagina	Korte omschrijving gebeurtenis	Is er sprake van een verhaalmotief?	Functie van de gebeurtenis ten opzichte van het schrijfdoel