

## Ronde 1

Theo Witte (a) & Erwin Mantingh (b)

(a) Rijksuniversiteit Groningen / Vakmeesterteam Nederlands – Letterkunde

(b) Universiteit Utrecht / Vakmeesterteam Nederlands – Letterkunde

Contact: t.c.h.witte@rug.nl  
e.mantingh@uu.nl

### #Literatuurgeschiedenisonderwijs2016

#### 1. Inleiding

Literatuurgeschiedenisonderwijs staat onder druk, althans in Nederland. De discussie over welke boeken leerlingen wel of niet op hun lijst mogen of moeten zetten, woedt niet alleen op school maar ook in de media. Intussen zien we dat de leestijd voor historisch literatuuronderwijs steeds verder krimpt en veel – vooral jonge – docenten, mede door een beperkte vak kennis, moeite hebben om leerlingen te interesseren voor ons literair erfgoed. We bespreken twee praktijkvoorbeelden die laten zien dat het mogelijk is om vanuit zeer uiteenlopende beginselen en een uitgesproken visie havo- en vwo-leerlingen voor dit onderdeel te interesseren en te motiveren.

#### 2. Literatuuronderwijs onder vuur

Terwijl in Vlaanderen de paukenslagen nog naklonken van de introductie van een nieuwe literaire canon, gooide in Nederland Christiaan Weijts in zijn *NRC*-column van 18 januari een steen door de ruit van het Nederlandse literatuurgeschiedenisonderwijs: “Die boekenlijst is misdadig. Fuck de canon”, waarna de discussie over de leestijd en canon losbarstte. Deze culmineerde enkele dagen later in het optreden van Herman Pleij in *De Wereld Draait Door*, waar hij een vurig pleidooi van tien minuten mocht houden om de *Max Havelaar* voor alle leerlingen verplicht te stellen. Enkele maanden later wakkerde de bestsellerauteur Kluun in een interview met het *Algemeen Dagblad* het nog nasmeulende vuur opnieuw aan: “Waarom gedwongen Revé, Mulisch en Hermans doorploegen? Wat heb je daaraan? Weg met die literatuurlijst. [...] En hoezo verplicht drie boeken van voor 1880 lezen, wie zit daar in 2016 op te wachten?”. Opnieuw laaide het vuur van voort- en tegenstanders op: “Afschaffen die lijst” (Sylvia Witteman), “Bij literatuur is een beetje dwang geoorloofd” (Alcid Truijens) en “Hermans’ zure Mandarijnen moeten op elke boekenlijst” (Max Pam).

Sprak het lezen van literatuur in de vorige eeuw nog vanzelf, anno 2016 is het lezen van romans voor veel leerlingen een ‘abnormale’ tijdsbesteding geworden die ze moei-

lijk kunnen inpassen in hun dagelijkse bezigheden. Laat staan dat ze zelfstandig uit de voeten kunnen met klassieke werken in een ‘vreemde’ taal uit lang vervlogen tijden. Een van de lastigste opgaven voor veel docenten Nederlands is dan ook leerlingen de zin van moderne en oude literatuur in te laten zien en ze voor de historische literatuur te enthousiasmeren (Oberon 2016). Illustratief in dit verband is de uitkomst van een recent onderzoek naar opvattingen van bovenbouwleerlingen over de kenmerken van een heel goede literatuurdocent: ‘Hij/zij moet ons kunnen overtuigen van het belang van literatuur’ stond bijna bovenaan (Witte & Jansen 2016). Gezien de maatschappelijke discussie over het belang van het literatuuronderwijs en de voortgaande ‘ontlezing’ bij leerlingen is de legitimering van het (historisch) literatuuronderwijs misschien wel een van de urgentste vraagstukken van dit moment (vgl. Slings 2007; Van Iseghem 2014). Het is tevens een van de lastigste, omdat een duidelijke visie op het literatuuronderwijs ontbreekt en de meningen over de doelen, niet alleen bij publicisten, maar ook bij docenten en vakdidactici uiteenlopen.

#### 3. Literair erfgoed

Nederland worstelt met zijn literair erfgoed (Bax 2009; Franssen 2009). Hoewel er na 2007, in het spoor van de historische canon van de commissie-Van Oostrom, in Nederland sprake was van een heuse ‘canonmanie’, heeft men zich niet aan een literaire canon gebrand. Elke poging om een Nederlandse literaire canon te formeren, wordt meteen vanuit verschillende stellingen onder vuur genomen. Anders dan de beelden- de kunst met iconen als Rembrandt, Vermeer, Van Gogh, Mondriaan en vele anderen, worden de hoogrepunten uit het Nederlandse literaire erfgoed nauwelijks gevierd, onderwezen, onderzocht, bekritiseerd en verder gecultiveerd. De reeks *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur* laat zien dat de hoeveelheid teksten en auteurs die gerekend wordt tot het terrein van de historische letterkunde in de afgelopen decennia explosief is gegroeid. Hierdoor is in de Neerlandistiek het belang van de canonieke teksten ten opzichte van het totale corpus gerelativeerd (Slings 2007). Bovendien zijn de leeslijsten van de studenten Nederlands door de studietoerusting en andere programmawijzigingen in de afgelopen dertig jaar enorm ingeperkt. Deze relativering en inperking hebben er mede voor gezorgd dat de literaire kennis van veel beginnende docenten Nederlands al enkele decennia onvoldoende is om leerlingen toegang te kunnen verschaffen tot het Nederlandse literaire erfgoed. Bovendien kunnen beginnende docenten na hun opleiding hun tekorten op dit gebied niet via nascholingsprogramma’s op masterniveau aanvullen, omdat de universiteiten deze programma’s niet voor hen aanbieden. Docenten moeten het zelf maar uitzoeken.

#### 4. Marginalisering

Veel docenten Nederlands worstelen in de bovenbouw van het havo en vwo niet alleen met hun vak kennis en de leesmotiveer van leerlingen, maar ook met een overvol programma dat steeds meer wordt gedomineerd door taalvaardigheid. Recente onderzoeken laten zien dat het gewicht van literatuur in het eindexamencijfer in twintig jaar is teruggelopen van 25% naar 10%. Terwijl leesvaardigheid in diezelfde periode krom van 25% naar 60% (Levende Talen 2013). Dit vertaalt zich uiteraard ook in de lestijd die men voor literatuur uit kan en wil trekken. Bij de invoering van het Studiehuis was de richtlijn 35% van de lestijd, in de laatste peiling van Stichting Lezen blijkt dat dit is gezakt tot gemiddeld 20%. Een enkele school rapporteert dat zij in de bovenbouw slechts acht lessen per jaar voor literatuur uittrekken (Oberon 2016). Men kan zich voorstellen dat deze marginalisering op den duur fnuikend is voor de positie en status van het literatuuronderwijs in het curriculum, in het bijzonder voor het historisch literatuuronderwijs.

#### 5. Leermiddelen

De marginalisering van literatuur in het curriculum heeft uiteraard consequenties voor de vraag en het aanbod op de leermiddelenmarkt. Bij de invoering van het Studiehuis, twintig jaar geleden, kenden we zeven literatuurgeschiedenissen (in de wandelgang kortweg aangeduid als *Calis*, *Dautzenberg*, *Eldorado*, *Literatuur in zicht*, *Literatuur zonder grenzen*, *Laagland* en *Metropool*). Inmiddels zijn er nog maar twee in druk. Anders dan bij het geschiedenisonderwijs heeft de didactiek voor de historische letterkunde zich in de afgelopen dertig jaar nauwelijks ontwikkeld, althans in theorie. Hoewel er relatief veel onderzoek is gedaan naar het literatuuronderwijs, is er in de afgelopen dertig jaar nauwelijks onderzoek gedaan naar historisch literatuuronderwijs. Een gunstige uitzondering is de dissertatie van Slings (2000). Zijn onderzoek naar het onderwijs in de middeleeuwse literatuur heeft onder meer geleid tot de bloeiende reeks van tekstuutgaven *Tekst in Context* en de website *literatuurgeschiedenis.nl*. Een bezwaar is echter dat deze leermiddelen vooral zijn gericht op het historiseren en weinig doen om, zoals bij geschiedenis, de dialoog tussen heden en verleden bij leerlingen op gang te brengen.

#### 6. Goede praktijkvoorbeelden

Het hier kort geschetste beeld van de stand van zaken in het historisch literatuuronderwijs stemt somber, maar behoeft wel enige nuancering. Gelukkig zijn er initiatieven om het historisch literatuuronderwijs te innoveren en voor leerlingen interessant en betekenisvol te maken. Dat gebeurt enerzijds op het niveau van historisch-letter-

kundige teksten, bijvoorbeeld voor de *Beatrijs*, *Borchgravinne van Vergi* en de *Reinaert* op de site 'Lessenreeksen over middeleeuwse literatuur' (Brandsma & Mantingh 2013; Mantingh & Van Zessen 2013). Anderzijds zijn er docenten die voor de literatuurgeschiedenis als geheel, op eigen initiatief, een kader hebben ontwikkeld. Van het laatste bespreken we hier twee goede praktijkvoorbeelden, een voor havo, een voor vwo. We hopen hiermee allereerst docenten te inspireren tot navolging, maar ook een discussie op gang te brengen over de kern van literatuurgeschiedenisdidactiek. Die gedachtevisie kan een bijdrage leveren aan een herformulering van de eindtermen voor het literatuuronderwijs, waar wij als leden van de meesterschapsteam Nederlanders voor ijveren. Die eindtermen zijn immers sinds 1998 niet wezenlijk veranderd en staan bloot aan kritiek.

De sectie Nederlands van Unic in Utrecht ontwikkelde voor havo-5 de reeks 'Literatuurgeschiedenis in vogelvlucht' (tien lessen). Na een klassikale inleiding van de gehele literatuurgeschiedenis in twee lessen kiezen de leerlingen via de website *literatuurgeschiedenis.nl* een tijdvak en een thema waarin ze zich willen verdiepen. In overleg met de docent en met behulp van de website *lezenvoorordelijst.nl* kiest de leerling een boek uit het betreffende tijdvak en een modern boek die beide aansluiten bij het leesniveau van de leerling en het thema. Vervolgens werkt de leerling in een groepje aan een groepspresentatie over een van de vijf tijdvakken. Doordat de leerlingen in hun groepje verschillende boeken en thema's inbrengen, verbreden zij hun kennis van die periode. Naast aan de groepsoverdracht, werken ze aan een individuele verdiepingsoverdracht: een thematische vergelijking tussen het oude en nieuwe werk en een reflectie over de verschillen en overeenkomsten tussen toen en nu. In deze benadering worden bijna alle domeinen geïntegreerd: 'spreken op basis van bronnen' (presentatie van een periode), 'schrijven op basis van bronnen' (vergelijking) en 'literatuur' (literatuurgeschiedenis en twee boeken voor de lijst).

Op het Keizer Karel College (KKC) te Amstelveen is op het vwo wat lestijd bij Nederlands, de moderne vreemde talen en ckv weggehaald en samengevoegd in het vak literatuur (gemiddeld twee uren per week). Kenmerkend voor de vakoverstijgende literatuurgeschiedenislessen is dat kunstuitingen worden benaderd als representaties van een wereldbeeld ('theocentrisch', 'humanistisch', 'rationalistisch', 'romantisch', enz.). Niet alleen literatuur uit verschillende culturen, ook andere kunstuitingen zoals 'mode', 'beeldende kunst', 'film' en 'muziek' worden in de literatuurlessen besproken. Door de westerse ideeëngeschiedenis centraal te stellen, ontstaat er samenhang tussen de verschillende kunstvormen en culturen (synchroon), en samenhang tussen de tijdvakken (diachroon). De leerlingen krijgen dus ook een indruk van hoe ons wereldbeeld zich heeft ontwikkeld. Aangezien die ideeën refereren aan grote levensvragen zorgen ze bovendien voor een intellectuele prikkel: leerlingen leren om vanuit verschillende 'frames', ideeën, naar verschijnselen te kijken en reflecteren voortdurend vanuit verschillende grondbeginselen over de zin van het bestaan.

Hoewel de verschillen tussen Unic en KKC groot zijn, krijgen leerlingen op beide scholen een chronologisch overzicht van de literatuur en leren ze om teksten in hun historische context te begrijpen. Het zijn inspirerende voorbeelden die aantonen dat een goed doordacht didactisch recept kansen biedt om literatuurgeschiedenis betekenis en diepgang te geven.

In de workshop zullen we, aan de hand van deze casussen, gezamenlijk enkele uitgangspunten voor verantwoord en inspirerend literatuurgeschiedenisonderwijs proberen te formuleren.

### Referenties

- Bax, S. (2009). 'De canon onder vuur: de canon ten tijde van het postmodernisme'. In: L. Duyvendak & S. Pieterse (red.). *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*. Hilversum: Verloren B.V., p. 71-96.
- Brandsma, F. & E. Mantingh (2013). 'Lessenreeksen voor de middeleeuwen'. Online raadpleegbaar op: <http://lesplannenmiddeleeuwen.wp.hum.uu.nl/>.
- Canon (2015). '50 (+1) essentiële teksten uit de Nederlandstalige literatuur. Dynamische canon van de Nederlandstalige literatuur vanuit Vlaams perspectief'. Online raadpleegbaar op: [www.literairecanon.be/werken](http://www.literairecanon.be/werken).
- Franssen, G. (2009). 'Van spiegels en vensters: de retorica van de canon'. In: L. Duyvendak & S. Pieterse (red.). *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*. Hilversum: Verloren B.V., p. 97-112.
- Geerdink, N., J. Joosten & J. Oosterman (red.) (2015). *De leeslijst. 222 Werken uit de Nederlandstalige literatuur*. Nijmegen: Van Tilt.
- Mantingh, E. & M. van Zessen (2013). 'Leerlingen in de ban van Beatrijs? Een literair-historische schoolklassieker als didactische uitdaging'. In: T. van Kalmthout, O. Réthelyi & R. Sleiderink (red.). *Beatrijs de wereld in – Vertalingen en bewerkingen van het Middelnederlandse verhaal*. Gent, p. 219-236.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometeus.
- Slings, H. (2007). "Waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs". In: H. Goosen (red.). *VON-Cabier*. Online raadpleegbaar op: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>.
- Van Isegheem, J. (2014). "Moet dat nu echt, die literatuur?". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 160-168.

Vereniging van Leraren in Levende Talen (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen*. Utrecht: VLLT.

Witte, T. & E. Jansen (2016). "Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher-organized model of continuing professional development". In: *Teaching and Teacher Education*, 56, p. 162-172.

## Ronde 2

Paul Demets & Hilde Lauwers  
 Universiteit Gent  
 Contact: [paul.demets@ugent.be](mailto:paul.demets@ugent.be)  
[hilde.lauwers07@ugent.be](mailto:hilde.lauwers07@ugent.be)

### 'Leven in een huis als in een lichaam'. Thuiskomen in gedichten. Suggesties voor poëzielessen in de derde graad

#### 1. Inleiding

Waarom voelen veel leerlingen in het secundair (voortgezet) onderwijs nog altijd lich- te weerzin als het woord 'poëzie' in de klas valt? Misschien hanteren leraren nog te veel de klassieke methode. Eerst wordt de inhoud van het gedicht besproken, pas daarna is er oog voor de stijlkenmerken. En als er nog tijd over blijft, net voor het belignaal, mogen de leerlingen zeggen welke emoties het gedicht bij hen oproept.

Om die volgorde om te draaien, kan het relevant zijn om de leerlingen luidop gedich- ten te laten lezen. Het kan een eigentijds alternatief zijn voor het uit het hoofd leren van poëzie, een methode die in Vlaanderen tot in de jaren 1970 gehanteerd werd. Wanneer een drietal leerlingen in de klas om de beurt het gedicht voorleest, kan een bespreking van de inhoud van het gedicht meteen gekoppeld worden aan de particu- liere emoties die elke leerling ervaart bij het voorlezen en wordt het voor de leerlingen tastbaar duidelijk dat verschillende lezingen van een gedicht waardevol kunnen zijn. Eventuele haperingen bij het voorlezen, zullen bovendien de ogen en oren van de leer- lingen voor de techniciteit van poëzie – bijvoorbeeld 'het ritme' en 'het rijm' – ope- nen. Ten slotte kan hierdoor vermeden worden dat leerlingen in stilte over bepaalde versregels heen lezen, omdat ze die niet goed inhoudelijk kunnen duiden.

Ook kan het nuttig zijn om leerlingen varianten op een bestaand gedicht te laten schrijven. Op die manier is er meteen plaats voor de verschillende stijlen die ze hante-