

DE BATAAFSE MYTHE OP SCHOOL

*Tekstpresentaties en waardering van historische literatuur
in het voortgezet onderwijs*

Masterscriptie 'Europese literatuur van de middeleeuwen en renaissance',
verantwoording bij de lessenserie *Ware Bataven*

Student: Jolien Brussen
Studentnummer: 3230163
Begeleider: dr. F.M. Dietz
Datum: augustus 2012
Universiteit Utrecht

[INHOUDSOPGAVE]

1. Inleiding	
1.1. Ter introductie.....	2
1.2. De lessenserie.....	2
1.3. De lessen.....	3
1.4. Doelstellingen.....	3
1.5. Invalshoek en opbouw.....	4
2. Theoretisch kader	
2.1. Inleiding.....	6
2.2. Literatuurpresentatie.....	6
2.3. Literatuur op school.....	8
3. Deel 1 – <i>Ware Bataven</i> Academische verantwoording	
3.1. Inleiding.....	13
3.2. <i>Ware Bataven</i> : begrippen(lijsten)	13
3.3. Annotaties en tekstbegripvragen.....	14
3.3.1. Annotaties les 2.....	15
3.3.2. Annotaties les 3.....	16
3.3.3. Annotaties les 4 + samenvatting <i>De Hollandsche Natie</i>	17
3.3.4. Annotaties les 5 + vertaling <i>Baeto</i>	18
3.4. <i>Ware Bataven</i> : de website.....	20
3.5. Subsidieaanvraag.....	21
3.6. Structuur.....	22
3.7. Persoonlijke ontwikkeling.....	22
4. Onderzoek <i>Begrip vs. waardering</i>	
4.1. Inleiding.....	24
4.2. Het onderzoek.....	24
4.3. Resultaten.....	26
4.3.1. Deelvraag 1.....	26
4.3.2. Deelvraag 2.....	28
4.3.3. Deelvraag 3.....	30
4.3.4. Deelvraag 4.....	32
4.3.5. Deelvraag 5.....	33
5. Analyse en conclusie	
5.1. Koppeling theorie.....	36
5.2. Suggestie (vervolg) onderzoek.....	37
5.3. Concluderend.....	37
6. Literatuur.....	39

Bijlagen	I	<i>Naar de letter</i> : 14 annotatie-punten
	II	Projectplan
	III	Taakverdeling
	IV	Subsidieaanvraag
	V	Het onderzoek

1. INLEIDING

1.1. TER INTRODUCTIE

Historische literatuur is op middelbare scholen geen populair vak. De teksten zijn volgens de leerlingen 'oud' en 'saai'. Als liefhebber van de Nederlandse literatuur is het voor mij een mooie uitdaging hier verandering in aan te brengen. Het ontwikkelen van een lessenserie over historische literatuur gaf mij de mogelijkheid literatuur voor leerlingen interessanter te maken. Het creëren van een prettige tekstpresentatie was voor mij het hoofddoel. In deze scriptie wordt het traject en de ontwikkelingen rondom de realisatie van de lessenserie *Ware Bataven* besproken. Dit gebeurt aan de hand een bespreking van de theorie over annoteren en literatuur op school. In een praktijkgericht onderzoek worden de resultaten en de indruk vanuit de leerlingen besproken.

1.2. DE LESSENSERIE

Ware Bataven, een lessenserie over de Nederlandse identiteitsvorming in historische teksten is een vijfdelige lessenserie over historische Nederlandse literatuur. De lessen zijn geschreven en samengesteld door Ineke van Gelder, Matti Gortemaker en Jolien Brussen onder begeleiding van dr. Feike Dietz. *Ware Bataven* is opgebouwd vanuit de doelstelling lesmateriaal te ontwikkelen voor bovenbouwleerlingen havo en vwo. Middels een website is de lessenserie beschikbaar gesteld op internet. De functie en doorwerking van de Batavenmythe staat centraal in een vijftal lessen. Identiteitsvorming is een belangrijk uitgangspunt in de lessen. De Bataaf werd eeuwenlang gebruikt als de personificatie van de strijdbare Nederlandse voorouder. De Batavenmythe is een verhaal waar Nederlanders hun oorsprong vandaan haalden of waarop werd teruggesproken als het land in mindere tijden verkeerde. Met de Bataven als voorouders kregen de Nederlanders het gevoel dat het volk altijd dapper, onafhankelijk en zuiver was. Scholieren komen tegenwoordig veel in aanraking met de discussie over de Nederlandse identiteit: 'wanneer ben je een echte Nederlander?'. Het historische proces van identiteitsvorming rondom de Batavenmythe en de huidige discussie rondom het Nederlandschap wordt in *Ware Bataven* onder de aandacht gebracht met behulp van (literaire)teksten. De gebruikte teksten verschillen van vorm. Zo komt er een pamflet aan de orde maar ook kinderboeken en een toneelstuk. Deze teksten kunnen gezien worden als een reflectie op de Nederlandse cultuur. Ze worden steeds opnieuw gelezen, uitgegeven of vertaald. Met deze teksten als voorbeeld kunnen Nederlanders zich ten opzichte van hun verleden plaatsen. Vanuit deze positie creëren zij hun identiteit en hun Nederlandschap. In de moderne maatschappij komt dit punt van positionering ook naar voren: wanneer ben je tegenwoordig een Nederlander? Door leerlingen naar historische teksten te laten kijken waarin de Nederlandse identiteit het onderwerp is, leren ze dat deze teksten meer zijn dan slechts een oud verhaal. Ook zijn ze bruikbaar voor het actuele debat rondom het 'Nederlandschap'. Zo

komen historische teksten bijvoorbeeld terug in huidige politieke programma's. Door middel van opdrachten leert de leerling verbanden leggen tussen het heden en verleden met betrekking tot identiteitsvorming.

1.3. DE LESSEN

De lessenserie *Ware Bataven* bestaat uit de volgende vijf lessen:

- ❖ Les 1 'Batavieren in beeld': Aan de hand van een fragment uit Annie M.G. Schmidts *Tante Patent* en Tacitus' *Germania* krijgen de leerlingen een korte introductie over de Bataven en de verschillende teksten waarin dit volk gebruikt werd als referentiekader. In elke les worden vervolgens middels allerlei tekstsoorten verschillende, maar ook overeenkomstige beelden van het Bataafse volk geschetst.
- ❖ Les 2 'De ideale Bataafse staat': In het pamflet *Aan het volk van Nederland* heeft de auteur Joan Derk van der Capellen verwoord wat hij onder het ware Nederlanderschap verstonde. In deze les komen ook de politieke situatie in de achttiende eeuw en de macht van de media uit die tijd aan bod.
- ❖ Les 3 'Natuurkinderen in Batavenland': Fragmenten uit verschillende lees- en leerboeken voor kinderen van auteurs als Jacob van Lennep en Johannes van Linschoten laten zien welke beeldvorming kinderen uit de negentiende eeuw over 'de Bataaf' hebben meegekregen. De leerling maakt in de deze les kennis met drie soorten Batavieren: de natuurmens, de ongelovige en de hardwerkende mens.
- ❖ Les 4 'Batavieren in stijl': Aan de hand van de voorzang van Jan Frederik Helmers' *De Hollandsche natie* worden verschillende literaire begrippen behandeld. Helmers' voorzang laat zien hoe 'de Bataaf' als voorbeeld kon dienen voor de negentiende-eeuwse Nederlander. Onder andere de liefde voor het eigen land en de gevoelscultus staan in de leze les centraal.
- ❖ Les 5 'De Bataafse stamvader': Het laatste bedrijf van *Baeto* van P.C. Hooft laat zien hoe 'de Bataaf' in de zeventiende eeuw een rol heeft gespeeld in de conflicten van de Republiek en in het toneelstuk zelf. Ook wordt er aandacht besteed aan het begrip *imitatio*.¹

1.4. DOELSTELLINGEN

De centrale inhoudelijke doelstellingen van de serie komen op het volgende neer:

- ❖ kennis in historische literatuur bijbrengen;
- ❖ de rol van teksten bij identiteitsvorming weergeven;
- ❖ laten inzien hoe de historische context van invloed is op teksten;

¹ Uit: *Docentenhandleiding Ware Bataven*, 3-4.

- ❖ leren dat cultuur en context elkaar beïnvloeden;
- ❖ leerlingen verbanden leren leggen tussen historische inzichten en de huidige tijd.²

Naast deze inhoudelijke doelstellingen is er ook naar de volgende doelen gestreefd:

- ❖ naast een focus op Nederlandse letterkunde ook ruimte voor vakoverstijgende lessen bieden (zoals geschiedenis, CKV en maatschappijleer);
- ❖ een aantrekkelijke website ontwikkelen;
- ❖ een academisch verantwoorde docentenhandleiding ontwikkelen.

Er zijn tevens diverse leerdoelen opgesteld. Deze doelen gaan in op het desbetreffende thema van de les. Zo wordt er verondersteld dat de leerling kennis heeft genomen van de besproken begrippen en personen. Daarnaast is het van belang dat de leerling een goed inzicht heeft gekregen in de situatie binnen Nederland in de besproken periode. Tenslotte wordt er eveneens als doel gesteld dat de leerling de besproken (literaire) teksten en de bedoelingen van de auteur begrijpt.

1.5. INVALSHOEK EN OPBOUW

Deze scriptie is geschreven naar aanleiding van de ontwikkeling van *Ware Bataven* en is te lezen als een begeleidend verslag naast de lessenserie. Gemaakte keuzes worden hier onderbouwd en beargumenteerd met wetenschappelijke discussies rondom literatuuronderwijs. De focus ligt hier voornamelijk op de annotaties en tekstpresentatie. Aan deze verantwoording is een praktijkgericht onderzoek toegevoegd. In dit onderzoek worden de annotatievormen uit twee lessen onder de loep genomen. Leerlingen en hun waardering van de teksten spelen in dit onderzoek een belangrijke rol. De lessenserie kan binnen de 'ivoren toren' van de wetenschap als correct en passend beoordeeld worden, maar hoe zit dit bij de toekomstige gebruikers?

In de centrale doelstellingen wordt het punt 'aantrekkelijkheid' niet op de voorgrond geplaatst. De door mij ontwikkelde onderdelen binnen de lessenserie vragen wel de nodige aandacht op dit gebied. Mijn aandeel binnen de lessenserie was het creëren van aantrekkelijkheid door middel van goede hulpmiddelen. We hebben ervoor gekozen de leerlingen hulpmiddelen te bieden om ze op optimale wijze met oude teksten te laten werken. De kern is de vraag hoe en of annotaties en diverse vormen van tekstpresentatie de aantrekkelijkheid en het begrip verhogen. De relatie hiertussen mag daarbij niet achterwege worden gelaten. Met aantrekkelijkheid wordt bedoeld op een tekst met toegankelijke hulpmiddelen. Deze aantrekkelijkheid zou voor meer waardering moeten zorgen. Waardering staat in dit onderzoek voor sympathie voor de tekst en kan motivatie opwekken. Met motivatie wordt bedoeld op de bereidheid de tekst te willen lezen en begrijpen. Zowel het theoretische als het praktijk gerichte deel van deze scriptie hebben het vraagstuk rondom aantrekkelijkheid als uitgangspunt. Deze verslaglegging

² Uit: *Docentenhandleiding Ware Bataven*, 3.

bestaat – naast een theoretisch kader – uit twee delen. Deel één gaat in op de realisatie van *Ware Bataven*. Dit zal voornamelijk een verslaglegging van het ontwikkelingstraject zijn waarin keuzes worden verantwoord aan de hand van de theorie. In deel twee wordt het annotatieonderzoek getiteld *Begrip vs. Waardering* besproken.

2. THEORETISCH KADER

2.1. INLEIDING

Er zijn verschillende manieren om historische teksten aan te bieden aan middelbare scholieren. Dit theoretisch kader zet diverse opvattingen en werkvormen uiteen. Allereerst worden de regels voor een schooleditie besproken vanuit de editiewetenschap. Hieraan zijn opvattingen over literatuurpresentaties in het middelbaar onderwijs gekoppeld. Vervolgens worden er een aantal onderzoeken en theorieën over benaderingen in en effecten van het geven van literatuuronderwijs aan middelbare scholieren uiteengezet. Het uitgangspunt is de kwestie van 'hulpmiddelen bij teksten' en het vergroten van de aantrekkelijkheid en waardering. Ook de relatie tussen hulpmiddelen en waardering komt hier aan bod.

2.2. LITERATUURPRESENTATIE

Hoe moet literatuur aan de leerling worden gepresenteerd? Hoe wordt de begrijpelijkheid van historische literatuur vergroot en hoe draagt dit bij aan de aantrekkelijkheid van een tekst? Marita Mathijsen (2003) stelt dat je het de (geïnteresseerde) lezer best gemakkelijk kan maken, anders heb je het risico dat de lezer nog afhaakt voor hij goed en wel begonnen is.³ Mathijsen laat niet onopgemerkt dat ze een grote fan is van de lessenserie *Tekst in Context*. In deze serie laten de makers de regels voor het editeren varen en doen ze er alles aan om het de lezer (de scholier) makkelijker te maken. 'Waarom ook niet?', vindt Mathijsen, als je op deze manier de leerling kan bereiken.⁴ Cor Geljon stelt in *Literatuur en leerling* (1994) eveneens dat het onzinnig is leerlingen lessenlang te laten ploeteren op het ontcijferen van onbegrijpelijke zinnen. Hij pleit voor het gebruiken van hertalingen of voor het vertellen van het verhaal door de docent.⁵ Dit kan niet alleen de begrijpelijkheid vergroten, maar ook de aantrekkelijkheid. Een leerling ziet dat er hulpmiddelen geboden worden. Volgens Lia van Gemert hebben docenten in het voortgezet onderwijs problemen met het behandelen van 'vroegmoderne teksten'. Cats, Hooft en Huygens zijn te ingewikkeld op het gebied van taalgebruik en de inhoud.⁶ Het gaat hier om tekstkeuze en niet op de presentatie van literatuur. Van Gemert haalt echter de moeilijkheidsgraad van oude teksten aan, welke ook van toepassing is op tekstpresentatie. Door middel van vertalingen en actualisering (zoals in *Tekst in Context*) kunnen werken van deze auteurs wel degelijk aan leerlingen worden voorgeschoteld. Deze vertalingen moeten echter wel beschikbaar zijn. Om historische teksten op het niveau van de leerling aan te kunnen bieden kan er hertaald,

³ Mathijsen (2003), 119.

⁴ Mathijsen (2003), 123.

⁵ Geljon (1994), 65.

⁶ Van Gemert (2003), 93.

herspeld of vertaald worden. Voor deze verschillende opties en bijbehorende regels is *Naar de letter* (2003) van Mathijssen een belangrijk naslagwerk. Mathijssen betoogt dat aan de *schooleditie* dezelfde eisen gesteld kunnen worden als aan de *leeseditie*.⁷ Desondanks kan er omwille van het publiek door de samensteller verder worden gegaan dan voor de leeseditie wenselijk is.⁸ Voor de begrijpelijkheid mag er een stap verder worden gegaan dan academische verantwoord, als er maar een algemene verantwoording aan wordt toegevoegd.⁹ Op deze manier kunnen middelbare scholieren beter bereikt worden in het aanreiken van historische literatuur. Hier gaat de focus naar uit in schooledities. Daarnaast stelt Mathijssen dat een schooleditie ook met fragmenten van teksten kan volstaan. Er is dan echter geen sprake meer van een 'editie' omdat het gehele werk niet in de editie is opgenomen.¹⁰

Keuzes voor het plaatsen van annotaties zijn te verantwoorden aan de hand van de veertien punten die Mathijssen uiteenzet in *Naar de letter*.¹¹ Een overzicht van deze punten is te vinden in bijlage I. Zo zijn er in *Ware Bataven* annotaties geplaatst bij historische gebruiksvoorwerpen, passages die moeilijk te interpreteren zijn of bij gewijzigde topografie. Mathijssen geeft ook aan dat de invulling van annotaties afhangt van het doelpubliek. Voor teksten en annotaties op leerling-niveau zijn een aantal van deze punten relevant en een belangrijk uitgangspunt. Punt 1 bespreekt de moeilijkheden die ontstaan door de historische afstand in de taal: men moet erop bedacht zijn dat woorden die in gebruik zijn gebleven, gecompliceerde betekenisverschuivingen ondergaan kunnen hebben.¹² Dit is voor leerlingen een belangrijk punt. In punt 3 stelt Mathijssen dat niet-fictionele personen voorzien moeten worden van hun volledige naam en persoonsgegevens wanneer dit relevant is voor de tekst. Punt 6 bespreekt het belang van een toelichting bij plaatsnamen en straatnamen die tegenwoordig niet meer bekend zijn. Hieraan kan worden toegevoegd dat een leerling een minder brede algemene kennis heeft, waardoor dit punt ook toegepast kan worden wanneer de namen nog wel bestaan. In punt 9 bespreekt Mathijssen historische gebruiksvoorwerpen welke onbekend zijn geraakt. Hiervoor geldt hetzelfde als voor punt 6. Punt 14 benoemt het belang van secundaire literatuurverwijzingen. Wanneer de lezer niet op de hoogte is van een geciteerd of genoemd verhaal kan de editor een verwijzing geven naar relevante literatuur.¹³ In een schooleditie wordt elke onduidelijkheid (vanuit het oogpunt van de leerling) verhelderd.¹⁴ Deze punten moeten daarom op leerling-niveau worden toegepast. Mathijssen stelt tenslotte dat het niet gebruikelijk is per annotatie een bronvermelding te

⁷ Zie Mathijssen (2003), 67: de leeseditie is bedoeld voor een groot publiek dat uit historische of esthetische interesse een bepaald werk van een bepaalde auteur wil leren kennen en heeft als taak de lectuur te vergemakkelijken.

⁸ Mathijssen (2003), 76.

⁹ Mathijssen (2003), 76.

¹⁰ Mathijssen (2003), 123.

¹¹ Mathijssen (2003), 344.

¹² Mathijssen (2003), 344.

¹³ In de verantwoording bij de annotaties per les worden deze punten met voorbeelden toegelicht.

¹⁴ Mathijssen (2003), 345.

plaatsen. Voor de keuze van de presentatie van annotaties zijn geen normatieve richtlijnen. Annotaties verschijnen gewoonlijk in nootvorm onder aan de pagina of in de marge.¹⁵ Al deze punten uit *Naar de letter* moeten bijdragen aan het neerzetten van een begrijpelijke tekst.

2.3. LITERATUUR OP SCHOOL

Naast theorie over een wetenschappelijk correcte tekstpresentatie is het van belang inzicht te krijgen in het geven van een literatuurles op school. Op welke manieren kunnen leerlingen benaderd worden en welke aanpak spreekt leerlingen aan? Theorie over dit onderwerp behandelt literatuurmethoden en literatuurbenaderingen maar ook leesmotivatie van leerlingen. Deze inzichten zijn van belang en bruikbaar bij de realisering van een correcte lessenserie die aan de eisen van het onderwijs voldoet en tevens de leerling tegemoetkomt. Ook deze theorie zal bekeken worden vanuit het vraagstuk hoe en of goede hulpmiddelen en aantrekkelijkheid samengaan.

Allereerst enkele opvattingen over literatuurmethoden. Ron Oostdam en Theo Witte bespreken in *Vergelijkend warenonderzoek literatuurmethoden Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans* (1994) de (sub)doelen van literatuurmethoden. Voor dit theoretisch kader zijn de doelen voor Nederlandse literatuur van toepassing. Een methode moet allereerst voldoen aan de exameneisen.¹⁶ De examenvoorschriften zijn volgens Oostdam en Witte 'vaag'. Eisen als 'Kennis van en inzicht in...' biedt docenten geen houvast ten opzichte van de oude exameneisen.¹⁷ Eén richtlijn in literatuuronderwijs bestaat niet.¹⁸ Een literatuurmethode moet daarom een houvast bieden. *Ware Bataven* is een lessenserie en geen literatuurmethode. Een literatuurmethode moet zorgen voor een goede overdracht van literatuurlessen, *Ware Bataven* heeft enkele literatuurlessen. Toch zijn sommige eisen van Oostdam en Witte ook te herleiden naar de lessenserie en een goed lopende literatuurles.

Bij de beoordeling van literatuurmethoden is de drie-indeling 'inhoud, didactisch, praktisch' belangrijk.¹⁹ Binnen de inhoudelijke criteria is het van belang dat de methode correct, illustratief en actueel is.²⁰ Dit wil zeggen dat de stof ontleend moet worden aan de literatuurwetenschap, dat vertalingen en hertalingen correct zijn, er goede voorbeelden gegeven worden en dat de methode recente ontwikkelingen en hedendaagse literatuur behandelt.²¹ Het didactische perspectief bekijkt voornamelijk in hoeverre de literatuurmethode werkbaar is voor de realisering van de doelen uit de

¹⁵ Mathijsen (2003), 348.

¹⁶ Oostdam en Witte (1994), 585.

¹⁷ Oostdam en Witte (1994), 586.

¹⁸ Verboord (2003), 59.

¹⁹ Zie: Oostdam en Witte (1994), 587. Inhoudelijk perspectief: in hoeverre is de stof in wetenschappelijk opzicht aanvaardbaar. Didactisch perspectief: aansluiting bij de examenvoorstellen en de ontwikkeling in de (literatuur)didactiek. Praktisch perspectief: gericht op de uitvoerbaarheid.

²⁰ Oostdam en Witte (1994), 587.

²¹ Oostdam en Witte (1994), 587-588.

examenvoorstellen. De methode moet hierin ondersteunend zijn en verbindingen leggen voor de leerling.²² 'De leerling naar de tekst toebrengen' valt onder dit onderdeel. Een verbinding tussen een historische benadering en actualisering zorgt volgens Oostdam en Witte voor een goede overdracht.²³ Voldoen aan examenvoorstellen is voor de (slechts) vijf lessen van *Ware Bataven* geen realistisch doel. Wel kan de lessenserie de criteria in beeld houden om zo goed bruikbaar te zijn in examenklassen. Ondersteuning bieden bij het lezen van een oude tekst is hier een voorbeeld van. Onder de praktische criteria valt de gebruiksvriendelijkheid voor een docent. Hieronder vallen de lay-out maar ook de uitleg en voorbeelden. Deze praktische criteria zijn voor *Ware Bataven* belangrijke aandachtspunten. Gebruiksvriendelijkheid gaat hier namelijk ook op. Tot slot moet een methode stimulerend en aantrekkelijk zijn voor zowel de leerling als de docent. De lessen moeten voldoende uitdaging bieden.²⁴ Deze eis is belangrijk voor het vraagstuk hoe en of aantrekkelijkheid de waardering vergroot. De punten van Oostdam en Witte kunnen tot bepaalde hoogte ook voor een 'literatuurles' opgaan en zijn daarom bruikbaar als theorie bij de realisatie van *Ware Bataven*.

Naast het aanbieden van correcte lessen heeft het literatuuronderwijs ook een andere belangrijke taak: het bevorderen van de leesmotivatie bij leerlingen. Dit moet opgewekt worden door middel van literatuurlessen. In de doelstellingen van *Ware Bataven* ligt de focus voornamelijk op cultuur- en literatuuroverdracht. Leesmotivatie is echter een belangrijk onderwerp binnen het onderzoek naar het neerzetten van een aantrekkelijke tekstpresentatie. Tanja Janssen deed voor *Literatuur onderwijs bij benadering* (1998) onderzoek naar leerling-benaderingen binnen literatuuronderwijs. Behalve de te gebruiken materialen in literatuurlessen is de benadering ook van belang. De benadering bepaalt op welke manier een leerling kennismaakt met literatuur, hoe hij wordt aangesproken en met de tekst aan het werk gaat. Janssen maakt onderscheid in de volgende benaderingen:²⁵

- ❖ *Historische benadering*: de docent is de primaire kennisoverdrager. Focus ligt op cultuuroverdracht of culturele vorming.
- ❖ *Tekstgerichte benadering*: hier staat de literaire tekst centraal. Het hoofddoel in deze benadering is literair-esthetische vorming.
- ❖ *Contextgerichte benadering*: de aandacht ligt bij de sociale context en het doel ligt bij maatschappelijke vorming.
- ❖ *Lezersgerichte benadering*: men gaat er bij deze benadering vanuit dat iedereen anders leest. Hoofddoel is persoonlijke vorming en nevensdoel is bevordering van het leesplezier.²⁶

²² Oostdam en Witte (1994), 589.

²³ Oostdam en Witte (1994), 590.

²⁴ Oostdam en Witte (1994), 591.

²⁵ Janssen (1998), 8.

²⁶ Janssen (2002), 21: deze indeling is theoretisch van aard.

Janssens' opvattingen geven inzicht in de wijze waarop een leerling benaderd kan worden en welke focus er daarmee op de literatuurles wordt gelegd. Door een uiteenzetting van deze benaderingen is goed te zien welke doelen een les kan dienen. Wanneer de maker van een literatuurles als doel heeft leerlingen maatschappelijk te vormen, dan moet er een contextgerichte benadering toegepast worden. Ligt de focus bijvoorbeeld op cultuuroverdracht, dan past de historische benadering bij dit lesdoel. Dit is te koppelen aan de genoemde leesmotivatie. Leerlingen die een historische benadering hebben genoten blijken volgens Janssen (2002) de meest positieve houding te hebben ontwikkeld ten opzichte van literatuur.²⁷

Een tweede belangrijke onderzoeker naar leesmotivatie is Marc Verboord. Hij zag de benaderingen van Janssen als een vertrekpunt voor zijn onderzoek.²⁸ In *Moet de meester dalen of de leerling klimmen?* (2003) bespreekt hij de invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken bij leerlingen. Het gedeelte over literatuuronderwijs is hier relevant. Wat is een effectieve aanpak om het lezen aan te moedigen? Dit onderzoek is van belang bij het neerzetten van goede tekstpresentatie. Leesmotivatie is een belangrijk punt om een leerling 'mee te krijgen' in de les. De juiste benadering kan hier aan bijdragen. Volgens Verboord zijn de benaderingen van Janssen (2002) terug te brengen tot leerlinggericht en cultuurgericht.²⁹ Ondanks de verschillen in de benadering hebben ze beiden als doel om leerlingen belangstelling voor het lezen van boeken bij te brengen.³⁰ Het creëren van belangstelling kan gekoppeld worden aan waardering en aantrekkelijkheid. Belangstelling en waardering hebben niet exact dezelfde omschrijving maar hebben wel een link met elkaar. Beide begrippen geven een positieve interesse weer. Belangstelling opwekken bij leerlingen is daarom een bruikbaar onderwerp voor dit onderzoek. Het plaatsen van annotaties is in beide benaderingen van belang, vanuit het oogpunt dat door beter begrip de leerling meer belangstelling voor de tekst krijgt. Het onderzoek *Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: trends en effecten empirisch onderzocht* van Verboord (2004) heeft als doel een bijdrage te leveren aan het empirische onderzoek naar veranderingen in en effecten van literatuuronderwijs. In het onderzoek zijn de effecten op het lezen van boeken (via leesfrequentie en leesniveau) bestudeerd.³¹ Verboord laat zien dat historische literatuur meer naar de leerlingen toe moet worden gebracht, in plaats van te veel naar de wensen van de leerling te luisteren. Om dit te bewerkstelligen moet er gebruik gemaakt worden van

²⁷ Janssen (2002), 25.

²⁸ Verboord (2003), 76.

²⁹ Zie: Verboord (2003), 101: cultuurgerichte benadering: er wordt meer aansluiting gezocht bij de literaire kritiek en literatuurwetenschap. De leerling neemt kennis van de 'canon' door middel van een omvangrijke boekenlijst. Leerling-gericht: doelstelling is gericht op de persoonlijke vorming en de stof sluit meer aan bij de belevingswereld van de leerling. De leerling neemt kennis van de 'canon' door middel van een kleinere boekenlijst.

³⁰ Verboord (2003), 101. Zie: Janssen (1998).

³¹ Respondenten waren voormalige bovenbouwklassen in de lessen Nederlands van het voortgezet onderwijs.

prikkelende en motiverende materialen en werkwijzen. Er moet getracht worden een combinatie te realiseren tussen cultuurgericht een leerlinggericht onderwijs, zodat er een verbinding tussen leesplezier en de literaire canon kan ontstaan. Dit onderzoek kan gezien worden als een bijdrage in de insteek van deze scriptie. Verboord (2004) laat inzien dat waardering (leesplezier) kan ontstaan wanneer de literaire tekst naar de leerling wordt 'toegebracht' met motiverend materiaal. Om motiverend materiaal te creëren kunnen de juiste tekstpresentatie en andere extra hulpmiddelen (tekstbegrip vragen en begrippenlijsten) een belangrijke rol spelen.

Naast onderzoek naar leesmotivatie wordt ook actualisering in literatuuronderwijs veel bestudeerd. Geljon (1994) bespreekt in het hoofdstuk *Historische teksten en literatuurgeschiedenis uit Literatuur en leerling* de historisch-sociologische en actualiserende aanpak voor het werken met oude teksten.³² Deze benaderingen zijn volgens Geljon te absoluut om los van elkaar te gebruiken. Een wisselwerking tussen historisering en actualisering kan volgens hem een reële basis zijn voor het onderwijs in historische literatuur.³³ Zo zegt hij dat:

'leerlingen moeten leren inzien dat de teksten uit het verleden in hun tijd een afspiegeling waren van de opvattingen van toen en omgekeerd die wereld ook beïnvloed hebben. Ze moeten bovendien leren inzien dat die teksten bij kunnen dragen aan een beter begrip voor het heden en de literatuur van onze tijd'.³⁴

Door deze combinatie worden literatuurlessen aantrekkelijker voor de leerling. Deze theorie is inzetbaar voor het uitgangspunt van dit onderzoek. Geljon bespreekt een complete literatuurles, terwijl mijn uitgangspunt vooral tekstpresentatie is. De opvattingen van Geljon (1994) zijn af te leiden uit het onderzoek van Armand Van Asche getiteld *Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school?* (1992). Een belangrijke eis van Van Asche is een verscheidenheid in het aanbod van teksten en tevens compactheid bieden.³⁵ Op dit punt kan er in tekstpresentatie winst behaald worden. Om het leesproces te sturen brengt Van Asche de triadische eenheid *intelligere* (verstaan), *interpretare* (interpreteren) en *applicare* (aanpassen) in beeld. Een les over historische letterkunde moet volgens hem opgedeeld worden in drie fasen. In de eerste fase moet de leerling vanuit zijn actuele beleving en verwachtingshorizon de tekst verwerken (de leerling haalt de tekst naar zich toe). In de tweede fase dient de opgebouwde ervaring met de tekst als achtergrond voor de historische interpretatie (het vreemde komt op de voorgrond). In fase drie vindt er een versmelting tussen de historische en actuele horizon plaats (wat zegt de tekst over de leerling

³² Geljon (1994), 59: de historisch-sociologische aanpak benadrukt de historiciteit van de tekst door het historisch kader aan te geven. Het verleden wordt in deze aanpak getoond als veraf en in contrast met het leven nu. De actualiserende aanpak brengt de leerling naar de tekst toe door een rechtstreekse vergelijking met het leven hier en nu.

³³ Geljon (1994), 60.

³⁴ Geljon (1994), 61.

³⁵ Van Asche (1992), 70.

zelf?).³⁶ Deze theorie over de sturing van het leesproces is van nut voor onderzoek naar verschillende tekstvormen. Vooral het eerste punt 'de leerling haalt de tekst naar zich toe' is inzetbaar. Op het moment dat de leerling de tekst naar zich 'toehaalt' moet de tekst een aantrekkelijke vorm hebben. Aantrekkelijk staat hier voor het aanbieden van toegankelijke hulpmiddelen.³⁷ Voor het tweede punt (de interpretatie) is een goede tekstpresentatie belangrijk. De leerling moet de historische tekst kunnen begrijpen en interpreteren met de geboden hulpmiddelen. Een juiste tekstpresentatie kan bijdragen aan een goede lesopbouw voor de leerling.

³⁶ Van Asche (1992), 77-78.

³⁷ Zie: Inleiding, 1.5. Invalshoek en opbouw, 3.

3. DEEL 1 – WARE BATAVEN ACADEMISCHE VERANTWOORDING

3.1. INLEIDING

Om uiteindelijk tot een website met (literatuur)lessen over de Batavenmythe te komen moesten er vele stappen worden gezet. Stap één was het aanvragen van subsidies, de laatste stap het invullen van de website. Wat er tussen dit begin- en eindstation heeft plaatsgevonden en welke invloed de kwestie rondom hulpmiddelen en aantrekkelijkheid hierin hebben gehad zal in deze paragraaf worden toegelicht. Tevens zal worden aangegeven hoe de gemaakte keuzes gebaseerd zijn op het theoretisch kader van literatuurpresentatie en (historische) literatuur op school.

3.2. WARE BATAVEN: BEGRIPPEN(LIJSTEN)

Begripverklaringen bieden extra uitleg bij een lestekst. Daarmee wordt de tekst meer naar de leerling toegebracht, een punt dat in de theorie als belangrijk wordt aangeduid.³⁸ Moeilijke termen worden verklaard en personen krijgen een beknopte omschrijving. Wanneer een leerling ziet dat er veel uitleg aangeboden wordt door middel van begripverklaringen kan dat motiverend werken. ‘Welke woorden dienen in de les voorzien te worden van een uitleg?’ en ‘op welke benadering ligt de focus binnen de lessenserie?’ waren belangrijke vragen bij het creëren van de begrippenlijsten bij de lesteksten.³⁹ Het belang van deze vragen werd duidelijk toen les 4 aan de beurt was. Deze les zit vol technische en literaire stijlfiguren en begrippen als *rijm*, *alliteratie* en *tegenstelling*. In de overige lessen lag de focus in de begrippenlijst op cultuur- en literair-historische begrippen. Moest les 4 hier van afwijken? Deze vraag liet ons terug gaan naar de basisideeën voor de lessenserie. De benaderingswijzen van Janssen (1998) zijn hier een belangrijk uitgangspunt.⁴⁰ De focus in *Ware Bataven* is cultuurhistorisch aangezien cultuuroverdracht voor ons als makers voorop stond. Dit is terug te vinden in de opgestelde doelstellingen bij de serie.⁴¹ Deze doelstelling is te plaatsten binnen de historische benadering van Janssen.⁴² Technische begrippen zouden de continuïteit en het complete beeld van de lessen verstoren. De oplossing werd geboden door in de lopende lestekst uitleg te geven over verschillende stijlfiguren. Op deze manier kon de uitstraling van de begrippenlijsten cultureel- en literair-historisch blijven. De definities van alle begrippen zijn via woordenboeken en encyclopedieën tot stand gekomen. Er bleken veel auteurs, politici en overige vooraanstaande personen voor te komen in de lessen. Om een duidelijk

³⁸ Verboord (2004), 37.

³⁹ Zie theoretisch kader: benaderingen Janssen (1998).

⁴⁰ Janssen (1998), 8.

⁴¹ Zie: Inleiding, 1.4. Doelstellingen, 2.

⁴² Zie Janssen (1998), contextgerichte benadering: nadruk op biografische, literair-historische en cultuurhistorische informatie. De belangrijkste doelstelling is cultuuroverdracht.

overzicht te creëren en tevens een onderscheid te maken tussen 'begrippen' en 'personen' is er na elke begrippenlijst ook een 'lijst van personen' geplaatst.

Afbeeldingen zijn in de begrippenlijst geplaatst om bij enkele begrippen een beter beeld te creëren. De schrijvers van de diverse werken zijn hier een goed voorbeeld van. Wanneer een leerling in de begrippenlijst opzoekt wie P.C. Hooft (les 5) precies is, krijgt hij naast tekstuele uitleg ook een afbeelding van de schrijver te zien. Dit spreekt meer tot de verbeelding en leidt ertoe dat de leerling de context meer naar zich toe kan halen. De volgende stap is dat de leerling de tekst zo beter kan interpreteren. Deze effecten komen overeen met stap 1 en 2 van Van Asches drie-fasen model van het leesproces.⁴³ Een afbeelding als de ets *Adam en Eva* (begrippenlijst les 3) geeft naast een visualisatie van Adam en Eva ook een werk van Rembrandt weer.⁴⁴ Aan de begrippenlijst van les 2 is om dezelfde reden een afbeelding van het pamflet *Aan het volk van Nederland* van Van de Capellen toegevoegd. Op deze manier wordt de tekst en de historische context meer naar de leerling toegebracht, een punt wat in meerdere theorieën naar voren komt zoals in Oostdam en Witte (1994). Naast het uitleggen van de begrippen moest er ook nagedacht worden over de wijze waarop de lay-out de begrippen het beste uitlicht.⁴⁵ Om een volgens Oostdam en Witte (1994) praktische en consequente lay-out neer te zetten zijn er voor de lay-out van *Ware Bataven* verschillende literatuurmethoden bekeken. Tijdens deze bestudering kwamen er twee werkbare opties naar voren. De eerste optie is gebaseerd op *Laagland*.⁴⁶ Het begrip wordt cursief gedrukt en in de kantlijn herhaald. Zo weet de leerling dat dit woord terug te vinden is in de begrippenlijst. *Eldorado* en *Tekst in context* maken de begrippen gekleurd en dikgedrukt in de lestekst.⁴⁷ Hiermee geven deze methoden eenzelfde signaal af: deze woorden zijn terug te vinden in de begrippenlijst.⁴⁸ Voor de overzichtelijkheid en met een (toen nog eventuele) digitale leeromgeving in het vooruitzicht is er gekozen voor de optie uit *Eldorado*.

3.3. TEKSTPRESENTATIES, ANNOTATIES EN TEKSTBEGRIJVRAGEN

Een belangrijke opdracht binnen het project was de primaire teksten werkbaar maken voor leerlingen. Per tekst is er gekeken hoe de leerling de beste handvatten geboden kon worden voor het creëren van een schooleditie.⁴⁹ Dit is ook terug te zien in het eindresultaat.⁵⁰ Geen enkele primaire tekst is van precies dezelfde annotatievorm voorzien. Voor de annotaties is er gekeken naar de veertien punten die

⁴³ Van Asche (1992), 77-78.

⁴⁴ Rembrandt van Rijn, *Adam en Eva* 1638, ets, Museum het Rembrandthuis Amsterdam.

⁴⁵ Zie Oostdam en Witte (1994), 587: lay-out moet praktisch van aard zijn.

⁴⁶ G. van der Meulen en R. Kraaijeveld, *Laagland. Informatieboek vwo*. Utrecht/Zutphen 2008.

⁴⁷ K. Bostoën e.a., *Tekst in context. Verhalen over verre landen. Reizen op papier 1600-1800*. Amsterdam 2001.

⁴⁸ J. Schilleman, C. Burghout e.a., *Eldorado. Basisboek vwo*. Utrecht/Zutphen 2004.

⁴⁹ Mathijssen (2003), 76.

⁵⁰ Les 1 bevat naast twee citaten geen primaire tekst. Deze les is daarom niet opgenomen in deze paragraaf.

Mathijsen in *Naar de letter* presenteert.⁵¹ Allereerst een opmerking over de tekstweergave van de primaire teksten. Literatuurmethode *Laagland* geeft deze in grijze tekstvlakken weer. Dit leek ons eveneens een prettige weergave, wat ons ertoe bracht dit in de lay-out van *Ware Bataven* door te voeren. Dit valt ook onder de voorwaarden voor het overzichtelijk en consequent doorvoeren van de lay-out (Oostdam en Witte 1994).⁵² Door middel van de annotaties moet de leerling ook hier in staat zijn om de tekst naar zich toe te halen en te interpreteren.⁵³

De woordverklaringen in alle annotaties zijn door een combinatie tussen het VMNW (onderdeel van de Geïntegreerde Taalbank) en moderne woordenboeken (Van Dale) tot stand gekomen.⁵⁴ De 'beste' plek voor annotaties is er volgens Mathijsen (2003) niet.⁵⁵ De lengte van de annotaties liet het niet toe om de woordverklaringen altijd naast de leestekst te plaatsten, daarom zijn de annotaties onderaan de pagina geplaatst. Overzichtelijkheid was hier een belangrijke factor.⁵⁶ Wat betreft tekstpresentatie is er ook aan compactheid gedacht. Iets wat wordt aangemoedigd door Van Asche (1992).⁵⁷ Alle teksten worden gedeeltelijk aangeboden. Zo worden er in les 2 fragmenten uit het pamflet gebruikt, in les 4 wordt alleen de voorzang behandeld en in les 5 wordt slechts het laatste bedrijf van het toneelstuk getoond.

3.3.1. ANNOTATIES LES 2

Aan de leestekst van *Aan het volk van Nederland* zijn in les 2 annotaties toegevoegd. Deze annotaties voldoen aan de gestelde eisen in *Naar de letter*.⁵⁸ Zo staat in punt 3 vermeld dat niet-fictionele personen voorzien moeten worden van hun volledige naam en persoonsgegevens wanneer dit relevant is voor de tekst en de lezer. In les 2 komen Karel de Vijfde en Filips II in de primaire tekst voor. In de annotaties wordt bij deze personen aangegeven wie zij waren, wat hun functie was en in welke periode zij leefden. De annotaties bij les 2 verhelderen vooral lastige zinsconstructies zoals de uitdrukking 'erfelijk juk op Uwe vrije halzen te drukken'.⁵⁹ De annotatie verheldert deze uitdrukking met de volgende uitleg:

"'een erfelijk juk op Uw vrije halzen te drukken': de auteur laat de lezer inzien dat het volk slachtoffer is van de naar macht strevende personen. Een 'juk' is een draagbalk voor over je schouders om emmers mee te vervoeren, het volk moet volgens de auteur de lasten van het land op de schouders met zich meeslepen.'

⁵¹ Mathijsen (2003), 343.

⁵² Oostdam en Witte (1994), 587.

⁵³ Van Asche (1992), 77-78.

⁵⁴ VMNW: Vroegmodern Nederlands woordenboek.

⁵⁵ Mathijsen (2003), 348.

⁵⁶ Deze bespreking gaat uitsluitend over de schriftelijke versies van de lessen. In 3.4. de website worden de doorgevoerde aanpassingen besproken voor de digitale leeromgeving.

⁵⁷ Van Asche (1992), 70.

⁵⁸ Zie: Mathijsen (2003), 343: veertien annotatiepunten.

⁵⁹ Uit: les 2, p. 4. *Aan het volk van Nederland*, r. 14.

Deze annotatie bracht het gevoel met zich mee dat de leerling nog extra handvatten aangeboden kon worden om een prettige kennismaking met 'oude teksten' te hebben, een punt dat Geljon (1994) aanstipt.⁶⁰ Daarnaast wijst Van Asche (1992) op de importantie van het naar zich toehalen en verwerken van de tekst door de leerling, zodat hij of zij vervolgens goed kan interpreteren. Door deze gedachtegang ontstonden de tekstbegripvragen. De vragen hebben als functie de lezer 'bij de hand te nemen'. Ze stippen de lastige stukken in de tekst aan en laten de leerling hier nauwkeurig naar kijken. Door deze vragen heeft de leerling extra ondersteuning bij het lezen van de tekst. De tekstbegripvraag bij dit fragment luidt:

'Van der Capellen spreekt in de tekst over een 'juk' dat op de 'vrije halzen' van de burgers drukt (regel 4). Een juk is een houten balk waarmee vroeger emmers met water e.d. konden worden gedragen. Wat dragen de burgers (figuurlijk gezien) volgens Van der Capellen met zich mee?'

Deze vraag laat de leerling stilstaan bij de uitdrukking en de betekenis van de tekst. Een tweede voorbeeld van de plaatsing van een tekstbegripvraag is de leerling stil te laten staan bij een op het eerste gezicht 'simpele' uitspraak. In de eerste regels van *Aan het volk van Nederland* noemt Van de Capellen zichzelf 'geen fortuinzoeker'.⁶¹ De tekstbegripvraag die de leerlingen hier bij wordt gesteld is: 'van der Capellen noemt zichzelf, wanneer hij zich voorstelt, 'geen fortuinzoeker'. Wat zou hij daarmee bedoelen?'. Door leerlingen na te laten denken over deze 'waaromvraag' bekijken ze het woord *fortuinzoeker* nauwkeuriger, terwijl ze anders misschien vluchtig overheen gelezen zouden hebben. Op deze manier kunnen ze met behulp van de annotatie gerichter begrijpen waarom de auteur deze uitspraak precies doet. De context wordt nu bij het lezen betrokken.

3.3.2. ANNOTATIES LES 3

In les 3 komen veel primaire teksten voor. Deze teksten verschillen in moeilijkheidsgraad met het pamflet uit les 2. In de eerste plaats omdat het hier gaat om kinderboeken of geschiedenisboeken vóór kinderen. Daarnaast is er sprake van negentiende en zelfs vroeg twintigste-eeuwse werken. Zinsconstructies in dit soort teksten zijn hierdoor makkelijker te begrijpen en te interpreteren. Daarom zijn er in deze les geen tekstbegripvragen toegevoegd. Wel zijn er veel annotaties geplaatst om woorden toe te lichten. Een voorbeeld hiervan is het woord 'toilet' in *Odo, de Batavenknaap*.⁶² Moderne kinderen zouden hier de definitie 'wc' bij plaatsen. In deze context gaat het echter om 'kleding', in die tijd nog aangeduid met de term 'toilet'.⁶³ Deze annotatie is te verantwoorden aan de hand van punt 1 uit *Naar*

⁶⁰ Geljon (1994), 65.

⁶¹ Uit: les 2, p. 4. *Aan het volk van Nederland*, r. 2.

⁶² Uit: les 3, p. 3. *Odo, de Batavenknaap*, r. 4.

⁶³ Zie voetnoot les 3, p. 3: kleding in het algemeen werd vroeger aangeduid met het woord 'toilet'.

de letter.⁶⁴ Dit punt bespreekt de moeilijkheden die ontstaan door de historische afstand in de taal. Om een leerling-niveau te creëren en deze afstand te overbruggen is dit geannoteerd. Een hedendaagse leerling ziet bij het lezen van dit woord geen kleding voor zich. Deze woordverklaring biedt hier verheldering in en brengt de leerling zo dichterbij de tekst.⁶⁵ Er wordt namelijk een misvatting uit de weggegaan en de leerling leert het woord 'toilet' historisch te interpreteren.⁶⁶ Annotatie-punt 6 bespreekt het belang van een toelichting bij plaatsnamen en straatnamen die tegenwoordig niet meer bekend zijn. Ook hier wordt aan voldaan in les 3. Het schiereiland 'Jutland', een voor middelbare scholieren onbekende plek, komt voor in de tekst van Jacob van Lennep. In de annotaties wordt uitgelegd waar Jutland zich topografisch bevindt.

3.3.3. ANNOTATIES LES 4 + SAMENVATTING DE HOLLANDSCHE NATIE

De primaire tekst uit les 4, *De Hollandsche natie* (1812) van Helmers is een tekst die om specifiekere aandacht vroeg. Wanneer er enkel annotaties toegevoegd zouden worden, zou de leerling moeilijk in staat zijn de tekst correct te begrijpen en toe te passen. De oplossing werd gevonden in het toevoegen van een samenvatting. De door Ineke aangeleverde samenvatting haperde nog op het gebied van consistentie. De tekst hing tussen een letterlijke vertaling en samenvatting in. Met behulp van de annotaties uit Lotte Jensens editie van *De Hollandsche natie* (2009) is de samenvatting verfijnd en consistent gemaakt.⁶⁷ De samenvatting heeft een passieve houding. Dit wordt duidelijk door een zin als 'harpspelers van Wodan worden aangesproken' die uitleg geeft bij de originele zin 'heft aan ô Wodans harpenaren!'.⁶⁸ *De Hollandsche natie* heeft naast de samenvatting geen annotaties. Dit zorgt ervoor dat niet elk woord van een woordverklaring is voorzien. De leerling moet door middel van de samenvatting in staat kunnen zijn de woorden te begrijpen. In onze opinie bleven een aantal woorden of zinnen lastig te begrijpen met alleen een samenvatting. Hier boden de tekstbegripvragen uitkomst. Door in deze vragen in te gaan op de betekenis van een vroegmodern woord en dat te koppelen aan de betekenis van de zin komt de leerling tot een beter besef. Het volgende fragment met bijbehorende hulpmiddelen zijn hier een goed voorbeeld van:

- 1) Fragment: 'Wat stoft ge op marmren schouwtoneelen!
Daar moet gij, slaven! zelf op spelen,
Bevallig sneven naar de kunst!'⁶⁹

⁶⁴ Mathijsen (2003), 344.

⁶⁵ Zie: Van Asche (1992), 77.

⁶⁶ Zie: Van Asche (1992): historische interpretatie.

⁶⁷ J.F. Helmers, *Hollandsche natie*, ed. Lotte Jensen, Nijmegen 2009.

⁶⁸ Uit: les 4, p. 2. *De Hollandsche natie*, r. 4.

⁶⁹ Uit: les 4, p. 6. *De Hollandsche natie*, r. 30-32.

2) Samenvatting: 'Romeinen kunnen nou wel zo trots zijn op hun marmeren theaters waar slaven mooie sterfscènes op moeten spelen (sneven is een ander woord voor sterven) (...)’.

3) Tekstbegripvraag: 'Sneven' in regel 32 is dus een ander woord voor sterven. Wat wordt er bedoeld met de slaven die 'sneven naar de kunst!'?

Door het stellen van de tekstbegripvraag wordt de leerling gedwongen de originele tekst goed te bekijken. De samenvatting geeft uitleg bij het woord 'sneven', een woord dat leerlingen tegenwoordig niet meer gebruiken (punt 1 *Naar de letter*). De leerling heeft vervolgens de taak deze hulpmiddelen aan elkaar te koppelen en een stapje verder te gaan: wat zegt Helmers hier precies over? In punt 9 bespreekt Mathijssen historische gebruiksvorwerpen die onbekend zijn geraakt. In *De Hollandsche natie* komt een 'gesel' als voorwerp voor.⁷⁰ De functie van dit voorwerp en de bedoelingen van Helmers zijn daarom in de annotaties opgenomen. Punt 14 benoemt het belang van secundaire literatuurverwijzingen. Dit komt in les 4 terug, wanneer Helmers veronderstelt dat zijn lezers het verhaal van Romulus en Remus kennen. Om de context te kunnen begrijpen wordt de leerling in een tekstbegripvraag gestimuleerd dit verhaal op te zoeken.

3.3.4. ANNOTATIES LES 5 + VERTALING BAETO

Het was voor ons als makers van *Ware Bataven* duidelijk dat er ook een zeventiende-eeuwse tekst aan bod moest komen. Deze tekst had Ineke snel gevonden. In het toneelstuk *Baeto, of Oorsprong der Hollanderen* van P.C. Hooft (1617) komen de Batavieren aan bod.⁷¹ In het vijfde (en laatste) bedrijf wordt gesproken over de Batavieren. Dit bracht ons tot de keuze dit bedrijf op te nemen in les 5. Deze vroeg zeventiende-eeuwse tekst kon de leerling echter niet in oorspronkelijke staat aangeboden worden, want er bleek geen moderne hertaling van *Baeto* te bestaan. Dat er in *Ware Bataven* gekozen is voor een vertaling van het laatste bedrijf van *Baeto* is hieruit af te leiden. De keuze om het werk zelf te vertalen is onder andere gebaseerd op Geljons commentaar in *Literatuur en leerling* (1994) waarin hij stelt dat het onzinnig is leerlingen lessenlang te laten ploeteren op het ontcijferen van onbegrijpelijke zinnen en pleit voor aanpassingen van de tekst.⁷² De uitgangspunten voor de vertaling waren in de eerste plaats de tekst begrijpelijk aanbieden aan de leerling en daarnaast de stijl van het werk (waar mogelijk) zoveel mogelijk te behouden. Aan de linkerkzijde van de pagina krijgt de leerling de sfeer mee van het origineel: zo zag de spelling, zinsbouw en stijl eruit. Op de rechterpagina vindt de leerling moderne zinnen. Zo kan er vergeleken worden met de stijl van 'toen' en kan de leerling het verhaal gemakkelijker in zich opnemen zonder de tekst te hoeven ontcijferen. Een belangrijke vraag bij deze

⁷⁰ Oud martelwapen, zie les 4 p.9. *De Hollandsche natie*, r. 93.

⁷¹ Het toneelstuk wordt in deze verdere tekst afgekort naar *Baeto*.

⁷² Geljon (1994), 65.

presentatie is in hoeverre leerlingen nog naar het origineel kijken wanneer zij een 'makkelijke' moderne versie zien.⁷³ Je kunt je afvragen hoe 'historisch' de tekst dan nog is.⁷⁴

Voor het vertalen van *Baeto* is gebruik gemaakt van de editie van Henk Duits (2005). Duits' annotaties en bijbehorende interpretaties hebben bijgedragen aan het creëren van de vertaalde zinnen. We zijn echter niet altijd meegegaan in zijn opvattingen over Hoofts bedoelingen. Rijm is in de vertaling achterwege gelaten. Waar mogelijk is er wel getracht een zo poëtisch en ritmisch mogelijke weergave van de tekst te geven. Begrijpelijkheid stond hierin altijd voorop. Tijdens het maken van de vertaling bleek dat sommige uitdrukkingen niet goed verwoord konden worden in moderne zinnen. Daarnaast hadden verschillende uitdrukkingen van Hooft een mooie uitstraling binnen de tekst, het zou zonde zijn dit uit *Baeto* te schrappen. In deze situaties is ervoor gekozen een annotatie te plaatsen. Zo krijgt de leerling waar mogelijk nog de zeventiende-eeuwse sfeer mee. Het onderstaande voorbeeld illustreert de gevonden oplossing voor één van deze uitdrukkingen:

1) Origineel: 'Ghy jongskén, dien 't geluck onvruntlyck komt begroeten,
Vroemórgghens uwes tydts, zult harden leeren moeten,
En rusten in myn' schildt.'

2) Vertaling: 'Gij jongen, die vroeg in jouw leven onvriendelijk wordt begroet
door het geluk, je zult sterk moeten worden,
en rusten in mijn schild.'⁷⁵

3) Annotaties: 'Onvriendelijk worden begroet door het geluk': staat voor tegenslagen krijgen. 'Rusten in mijn schild': letterlijk: wapenschild, figuurlijk: bescherming van een groot strijder. Hier: Je zult ontberingen moeten leren verdragen.

4) Tekstbegripvraag: 'In regel 1376 zegt Baeto tegen zijn zoon Hes dat hij moet rusten in het schild van zijn vader. Waarom is hier een letterlijke en figuurlijke betekenis uit op te maken?'

De begripvraag laat de leerling goed naar de annotaties kijken. Het helpt hem aardig op weg. Hierdoor kon de formulering 'rusten in mijn schild' behouden blijven. Annotatie-punt 6 bespreekt het belang van een toelichting bij plaatsnamen en straatnamen die tegenwoordig niet meer bekend zijn. In les 5 komt de Duitse staat Hessen voor. Tegenwoordig draagt deze staat de naam Catten, wat in de annotaties is uitgelegd. In een tekstbegripvraag uit les 5 wordt gewerkt met actualisering. Een theorie waar ook Geljon (1994) over spreekt.⁷⁶ Leerlingen moeten de uitspraak 'de sterren strooien vaak uit' verklaren: 'in regel 1394 strooien de sterren 'vaak' uit. Wat bedoelt Hooft hiermee? Ken je nog een ander verhaal

⁷³ In het onderzoek *Begrip vs. Waardering* is deze vraag opgenomen.

⁷⁴ De vraag of leerlingen het origineel daadwerkelijk bekijken wordt behandeld in het onderzoek *Begrip vs. Waardering*.

⁷⁵ Uit: les 5, p. 6-7. *Baeto*, r. 1375-1377.

⁷⁶ Zie: Geljon (1994), 59.

waarin 'vaak' voorkomt?'⁷⁷ Het kinderverhaal van Klaas Vaak (wat tegenwoordig ook nog bekend is) wordt er hier bijgehaald om de context en geschiedenis rondom het woord 'vaak' beter te begrijpen. In tegenstelling tot Geljons kijk op een combinatie van actualisering en historisering, zijn de overige onderdelen van zijn theorie minder bruikbaar.⁷⁸

3.4. WARE BATAVEN: DE WEBSITE

Om een zo breed mogelijk publiek te bereiken is er gekozen voor een digitale leeromgeving. Het uitgangspunt hiervoor is de succesvolle site literatuurgeschiedenis.nl. Op de *Ware Bataven*-website moet de leerling snel doorkrijgen dat het niet alleen draait om geschiedenis maar ook om zijn of haar eigen belevingswereld. Een schilderij met een historische uitstraling moet de focus op geschiedenis weergeven. Een strak en aantrekkelijk design moet de belevingswereld van de leerling bereiken. Dit alles in combinatie met een inrotekst waarin de leerling wordt aangesproken en direct meekrijgt hoe de lessenserie in elkaar steekt: 'als je via oude teksten iets te weten komt over de Batavieren van toen, leer je ook iets over jezelf van nu'.

Voor het bouwen van de website is designer Frank Stienen aangesteld. Doelstelling voor de website was het streven een overzichtelijk en aantrekkelijk leerdomein te creëren. De grote van het lettertype en de felheid van de achtergrondkleuren zijn hierop te herleiden: wat werkt fijn voor de leerling en ziet er tevens aantrekkelijk uit. De achtergrondaafbeelding is gevonden via de website van het Rijksmuseum. De keuze viel op het schilderij *Brinio op het schild geheven* van Otto van Veen (1613).⁷⁹ Deze afbeelding voldeed aan de door de webdesigner gestelde eisen en had de beoogde 'historische uitstraling'. Bij het ontwerpen van de website moest tussen de belangrijke punten aantrekkelijkheid en functionaliteit een middenweg gevonden worden. Functionaliteit stond bovenaan het prioriteitenlijstje. Als de lessen fijn te maken zijn, dan zal het immers ook voor aantrekkelijkheid zorgen. De lessen werken als een boek: de leerling heeft de mogelijkheid door een les bladeren. Hierdoor komt er niet teveel informatie op één pagina te staan. Vooral de annotaties, tekstbegripvragen en begrippen vroegen om de nodige aandacht en afwegingen. Om deze facetten goed tot hun recht te laten komen is er afgeweken van de originele lay-out. Het verwijderen van de regelnummers in de primaire tekst is één van de maatregelen die we hebben moeten nemen.

Bij het ontwerpen van de website bleek de ondertitel van de lessenserie te lang. De oorspronkelijke ondertitel luidde *Nederlandse identiteit, trots en mythevorming: een lessenserie over de*

⁷⁷ Uit: les 5, p. 7. *Baeto*, r. 1394.

⁷⁸ Zie: Geljon (1994), 59.

⁷⁹ Otto van Veen, *Brinio op het schild geheven*, 1613, 38 x 52 cm, olieverf op paneel, Rijksmuseum Amsterdam.

*manier waarop historische teksten de Nederlandse identiteit gevormd hebben.*⁸⁰ Door de lengte van deze ondertitel kwam het ontwerp niet goed tot zijn recht. De ondertitel is ingekort naar *een lessenserie over de Nederlandse identiteitsvorming in historische teksten*. De kernbegrippen ‘trots’ en ‘mythevorming’ die horen bij de uitstraling van de lessenserie komen in de introductietekst op de website goed naar voren en zijn daarmee nog steeds aanwezig.

3.5. SUBSIDIEAANVRAAG

Om *Ware Bataven* uiteindelijk op de middelbare school terecht te laten komen is er in januari gestart met het aanvragen van subsidie. Door middel van het fondsenboek hebben we ons to vier geschikte fondsen weten te richten. Al deze fondsen hadden als doel culturele en/of educatieve projecten te ondersteunen.⁸¹ Dit past binnen onze doelstelling: middels educatief materiaal leerlingen kennis te laten maken met historische teksten. In de subsidieaanvraag wordt het belang van goed literatuuronderwijs op school aangestipt. Tevens krijgt de koppeling historisch – actualisering veel aandacht (met onder andere de Batavus fiets). Niet alleen de leerling maar ook een (cultuur)fonds krijgt door actualisering beter mee waar de lessenserie naartoe werkt. De rol van teksten wordt centraal gesteld maar ook het bereiken van de belevingswereld van de leerling krijgt aandacht in de brief. Door het project onder de paraplu van het focusgebied ‘*Cultures & Identities*’ (culturen en identiteiten) van de Universiteit Utrecht te scharen wordt de rol van ‘identiteitsvorming’ kracht bijgezet. Dit focusgebied draagt bij aan het creëren van een van de manier waarop identiteiten worden gevormd en herzien.⁸² De doelen vanuit de Universiteit liggen op dit gebied onder andere bij:

- ❖ het uitleggen wat de rollen zijn van media, kunst, religie en sport bij het definiëren van gemeenschappelijke identiteiten;
- ❖ licht werpen op de hedendaagse discussies over cultuur en identiteit aan de hand van historische inzichten in culturele transformaties op de lange termijn.⁸³

Met het benoemen van dit focusgebied ziet het fonds dat het project in het verlengde ligt van een aandachtspunt in de huidige wetenschap. Dit ondersteunt het belang van de onderwerpskeuze. Het grote bereik dat ondermeer een website en de links op bijvoorbeeld literatuurgeschiedenis.nl moeten

⁸⁰ Deze ondertitel is ontstaan met behulp van prof. dr. Els Stronks. De ondertitel waar gedurende het project mee gewerkt is luidt: *Ware Bataven, Nederlandse identiteit, trots en mythevorming. Een lessenserie over (historische) Nederlandse teksten*.

⁸¹ Zie bijlage X voor een overzicht van de subsidieaanvragen.

⁸² <http://www.uu.nl/university/research/en/focusareas/culturesandidentities/Pages/default.aspx?refer=/focusareas/cultures-identities> (13 augustus 2012).

⁸³ <http://www.uu.nl/university/research/en/focusareas/culturesandidentities/Pages/default.aspx?refer=/focusareas/cultures-identities> (13 augustus 2012).

gaan creëren onderstreept de intenties die we met het project hebben, namelijk het vergaren van een brede verspreiding en populariteit.⁸⁴

3.6. STRUCTUUR

Na aanlevering van de lessen door Ineke was het de taak van Matti Gortemaker en mij om per les een verfijning aan te brengen. Dit kopje heeft de titel 'structuur' omdat het in deze verfijning voornamelijk ging om de juiste volgorde van de tekst en opdrachten, tussenkopjes en titels. Deze tussenkopjes en titels kwamen voornamelijk tot stand in de vele besprekingen met Ineke. De lestitel voor les 2 is aangepast van 'Het ware Nederlandschap' naar 'De ideale Bataafse staat'. Dit zorgde ervoor dat er in elke lestitel het woord 'Bataven' of 'Batavieren' voorkwam, wat ons een mooie consistentie leek. Verschuivingen binnen de lesteksten werden altijd overlegd met Ineke en aangestuurd door Feike Dietz. Deze aanpassingen hadden tot doel de leerling beter door de lessen te sturen. Aan les 4 en 5 was aan het einde van de les een 'samenvatting paragraaf' toegevoegd. Dit geeft de leerling een goed overzicht in wat er die les behandeld is. Dit bracht ons ertoe aan les 2 en 3 een zelfde slotparagraaf toe te voegen. Deze tekst werd gecreëerd door uit elk onderdeel van de les de strekking te halen en het lesdoel over identiteitsvorming in beeld te houden. Zo krijgt de leerling in een notendop de essentie van de les(doelen) en het historische werk mee. Het plaatsen van de opdrachten in de lestekst behoorde ook tot het aanbrengen van de juiste structuur. We hebben gekeken waar in de les en in de terzijdes er gesproken werd over onderwerpen die in de opdrachten terugkwamen. Een voorbeeld is een opdracht over het humanisme in les 5.⁸⁵ Deze opdracht is geplaatst bij de terzijde *Humanisten en protestanten*. Wanneer een opdracht niet goed in de lopende les paste is deze achteraan geplaatst.

3.7. PERSOONLIJKE ONTWIKKELING

In de beginfase was het lastig een plek te creëren binnen het project van Ineke. Het gemeenschappelijke doel was het neerzetten van een lessenserie voor middelbare scholieren, maar mijn persoonlijke doel had ik – naast afstuderen – niet direct voor ogen. Vanaf het moment dat het projectplan op tafel lag en de taken verdeeld werden kon ik mij goed op mijn opdrachten richten: de annotaties en begrippenlijsten. In het annoteren van de primaire teksten heb ik tijdens de ontwikkeling van *Ware Bataven* goed mijn draai gevonden en – niet onbelangrijk – ook plezier aan beleefd. De kritische feedback van mijn projectleden ervoer ik als prettig. Het resultaat werd er scherper door en we kregen allen steeds duidelijker voor ogen waar we naartoe werkten. De zelfstandigheid die ik kreeg in de wijze

⁸⁴ In april 2012 kregen we een toezegging vanuit de *Kattendijke/Drucker Stichting*. Het ontvangen geldbedrag van €1000, - gaf ons de mogelijkheid een websitedesigner aan te stellen.

⁸⁵ Zie les 5: opdracht 13. De leerling wordt gevraagd voorbeelden te zoeken in *Baeto*, waarin hij humanistische denkbelden herkent.

van annoteren en het kiezen van het niveau in woordverklaringen gaven mij binnen het project een gevoel van waardering. Mijn verworven kennis vanuit de Bachelor Nederlandse taal & cultuur in het maken van een 'editie' was goed inzetbaar voor deze taak. Over het eindresultaat en de reis ernaar toe ben ik daarom tevreden. Op dit punt heb ik mij ontwikkeld. Het heeft een positief inzicht gegeven in mijn eigen kunnen.

Tijdens de brainstormsessies heb ik mij altijd kritisch opgesteld, wat voor Ineke vruchten afwierp. Ik ben blij met de bijdrage die ik hier in heb kunnen vervullen. Een lastige kant aan het project was het leveren van een goede toevoeging aan het project van een ander. Soms voelde het door de duidelijke opvattingen van Ineke niet altijd als een project van ons allemaal. Dat vanuit Inekes oogpunt onze inbreng als zeer nuttig werd ervaren nuanceert dit gevoel. Mijn eigen 'scriptie' kwam door de focus op de lessen en de website op de achtergrond te staan. Hier zit een belangrijke leerervaring. Ook al hebben we bij de start van het project een projectplan neergezet, duidelijke doelen en deadlines betreffende ons eigen afstuderen zijn destijds niet op papier gezet. Alles draaide voornamelijk om de lessenserie. Op dat moment logisch, maar een duidelijke blik op het afstudeeronderzoek had voor verlichting kunnen bieden. Richting het einde van het collegejaar bracht dit de nodige stress met zich mee. Het nastreven van een overkoepelend doel dat verder ging dan de lessen was iets wat voor mij persoonlijk soms ontbrak en waar een belangrijk leerpunt zit. Over mijn punctualiteit op het gebied van deadlines ben ik tevreden. Voor elke afspraak leverde ik (op tijd) mijn vaste materiaal aan. De vele overige (fragmentarische) taken werden soms over het hoofd gezien. Doordat ik toch voldoende overige taken goed volbracht had zorgde dit nooit voor irritaties vanuit de overige projectleden.

Naarmate het project vorderde merkte ik dat mijn kennis groeide op het gebied van 'verplaatsing in de leerling'. Hoe bekijkt een leerling teksten, op welk niveau moeten begrippen verklaard worden en hoe bekijkt een leerling een website. Deze inzichten zie ik als een belangrijk leerpunt binnen het project. Ook al leverde ik geen lesteksten af, door al het materiaal kritisch te bestuderen heb ik mijzelf op dit punt ontwikkeld. Mede door het vak 'Literatuur op school' heb ik op dit gebied mijn kennis in de praktijk kunnen toepassen.

4. DEEL 2 – ONDERZOEK *BEGRIP VS. WAARDERING*

4.1. INLEIDING

Historische literatuur moet naar de leerling toe worden gebracht. Specifiek doel ik hier op de aantrekkelijkheid in tekstpresentatie. Historische teksten aantrekkelijk maken voor leerlingen is een ambitieus doel. Leerlingen aan het lezen krijgen is tegenwoordig al een heikel punt. Wanneer de tekst daarnaast ook 'ouderwets en moeilijk' op de leerling overkomt, is enthousiasmeren lastig. Het bieden van de juiste hulpmiddelen moet hier uitkomst in bieden. Annotaties zijn daar een belangrijk onderdeel van. Om te kijken of aantrekkelijkheid daadwerkelijk tot beter begrip en meer waardering leidt en hoe begrip en waardering samenhangen, zijn de lessen voorgelegd aan de toekomstige gebruiker: de bovenbouwleerlingen havo en vwo. Specifiek gaat het hier om de annotatievormen uit twee lessen. De resultaten van dit onderzoek zullen in de analyse gekoppeld worden aan de theorie over 'literatuur op school' waarin gesproken wordt over leesbevordering en motivatie.

4.2. HET ONDERZOEK

Om een vergelijking te kunnen maken tussen de verschillende tekstpresentaties is ervoor gekozen de effecten van twee annotatievormen met elkaar te vergelijken. *Baeto* van P.C. Hooft (les 5) en *De Hollandsche natie* van J.F. Helmers (les 4) zijn hiervoor uitgekozen. Aan het optimaal aanbieden van deze twee primaire teksten is veel werk en aandacht besteed. De vraag is of dit ook voor de leerlingen even optimaal is. De tekstpresentatie van deze teksten ligt ver uit elkaar. De samenvatting van *De Hollandsche natie* doet afstand van de tekst, terwijl de vertaling van *Baeto* dicht bij de tekst wil blijven en daarnaast naar mooie suggesties zoekt. In het onderzoek is gekeken hoe deze twee annotatievormen zich tot elkaar verhouden. Zijn er duidelijke verschillen merkbaar in de mate van begrip bij de leerling? Worden de twee vormen verschillend gewaardeerd? Daarnaast is het interessant hoe begrip en waardering zich tot elkaar verhouden. Zorgt meer begrip ook voor betere resultaten? Dit brengt mij tot de volgende onderzoeksvraag:

"Is er een positieve relatie te meten tussen het tekstbegripresultaat en de waardering van twee verschillende vormen van tekstpresentatie?"

Concreet dient het volgende in vijf deelvragen onderzocht te worden:

- ❖ Deelvraag 1: zit er niveauverschil in de tekstbegrip resultaten?
- ❖ Deelvraag 2: worden de twee annotatievormen verschillend gewaardeerd?
- ❖ Deelvraag 3: is er een verband tussen begrip en waardering te meten?

- ❖ Deelvraag 4: wat zegt het resultaat van de tekstbegripvragen over de begrijpelijkheid van de teksten?
- ❖ Deelvraag 5: is waardering een voorwaarde voor tekstbegrip of is tekstbegrip een voorwaarde voor waardering?

De hypothese: 'meer waardering voor de aangeboden tekst(presentatie) zorgt voor betere resultaten in de antwoorden van de tekstbegripvragen'. Tevens zullen er verschillen gemeten worden in het begrip en de waardering tussen *Baeto* en *De Hollandsche natie*. *Baeto* (uit les 5) is voorzien van meerdere hulpmiddelen. Daarnaast is de originele tekst naast de vertaling geplaatst. Dit geeft leerlingen een goed overzicht. Aan *De Hollandsche Natie* (uit les 4) zijn minder hulpmiddelen toegevoegd. Deze constatering zorgt voor een subhypothese welke stelt dat *Baeto* positiever door de leerlingen moet worden ontvangen op het gebied van waardering. Aangezien de hypothese stelt dat waardering tot betere resultaten leidt, zullen de tekstbegripvragen bij *Baeto* beter gemaakt moeten worden ten opzichte van de vragen bij *De Hollandsche natie*.

De vorm van onderzoeken is kwantitatief. Leerlingen krijgen de teksten *Baeto* en *De Hollandsche Natie* te lezen en moeten daarover tekstvragen beantwoorden. Tevens zijn hier evaluatievragen aan toegevoegd. Op deze manier kan begrip het beste gemeten worden.⁸⁶ De informatie kan daardoor gestructureerd verzameld worden. De tekstbegripvragen worden echter niet veelvuldig aangeboden in de serie. Er moesten daarom tekstgerichte vragen bedacht worden bij de onderdelen van de teksten die getest zouden worden. Qua niveau moesten deze vragen overeenkomen met de overige vragen uit de serie. De vragen moesten ook vergelijkbaar met elkaar zijn en in niveau overeenkomen. Alle vragen hadden tot doel begrip bij leerlingen te meten. Begrip staat in dit onderzoek voor 'het begrijpen van de inhoud van de primaire tekst'. Na afloop van het lezen van de twee teksten krijgen de leerlingen enkele stellingen voorgelegd over hun waardering van de teksten en de moeilijkheidsgraad. Deze evaluerende stellingen zijn gesloten van aard en hebben dezelfde antwoordalternatieven.⁸⁷ Zo kan er op schaal worden berekend hoe de leerlingen het werk hebben ontvangen en de teksten ervoeren. Hier is een vijfpuntsschaal voor gebruikt.⁸⁸ Deze resultaten kunnen naast uitkomsten van de tekstgerichte vragen worden gelegd. Op deze manier kunnen we enig inzicht vergaren over begrip in relatie tot waardering en kan er gekeken worden of daar conclusies aan verbonden kunnen worden. Voor de uitvoering van het onderzoek zijn er antwoorden geformuleerd op de tekstbegripvragen (zie bijlage V). Deze stap is gezet om te voorkomen dat de antwoorden van

⁸⁶ Baarda (2007), 3.

⁸⁷ Baarda (2007), 61.

⁸⁸ Zie: Baarda (2007), 63. De schaal had de verdeling: *helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / helemaal niet mee eens*

leerlingen invloed zouden hebben op het nakijken. Voor het beoordelen van de tekstbegripvragen is de volgende schaal gehanteerd:

0 punten: vraag foutief beantwoord

1 punt: vraag deels correct beantwoord (in de goede richting)

2 punten: vraag correct beantwoord⁸⁹

Aan het onderzoek hebben vijftien leerlingen van De Werkplaats Kindergemeenschap te Bilthoven meegewerkt. Allen waren leerlingen van 4 vwo of 4 gymnasium. Het onderzoek werd uitgevoerd op de laatste lesdag van het schooljaar.⁹⁰ Volgens Quen van Meer, de desbetreffende docent van de leerlingen kan er daarom min of meer worden gesproken van een 5 vwo niveau. Veertien ingevulde onderzoeken waren bruikbaar voor de analyse.⁹¹

4.3. RESULTATEN

Door alle resultaten van de begripvragen en de evaluatiestellingen naast elkaar te leggen komen er verschillende verbanden en soms duidelijke resultaten naar voren. In de komende deelparagrafen worden de resultaten in figuren uiteengezet. Dit gebeurt door middel van een terugkoppeling naar de opgestelde deelvragen.

4.3.1. DEELVRAAG 1

Om de eerste deelvraag 'zit er niveau verschil in de tekstbegrip resultaten?' te kunnen beantwoorden moeten de uitslagen van de tekstbegripvragen naast elkaar worden gezet. In figuur 1 en 2 zijn de uitslagen van beide teksten van alle leerlingen te zien.

Figuur 1. Uitslagen begripvragen tekst 1: *De Hollandsche natie*

	Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Totaal score	Score in %	Beoordeling
LL 1	2	0	1	0	3	37,5% (3,8)	Onvoldoende
LL 2	2	2	1	0	5	62,5% (6,3)	Voldoende
LL 3⁹²	0	1	1	2	4	50% (5,0)	onvoldoende
LL 4	1	1	2	2	4	50% (5,0)	Onvoldoende
LL 5	2	2	1	0	5	62,5% (6,3)	Voldoende
LL 6	0	0	1	2	3	37,5% (3,8)	Onvoldoende

⁸⁹ Baarda (2007), 47.

⁹⁰ Het onderzoek werd woensdag 13 juni 2012 uitgevoerd in een les Maatschappijwetenschappen van docent Quen van Meer.

⁹¹ Eén leerling had slechts bij één tekst vragen beantwoord. Dit levert een scheef beeld op. Deze respondent is daarom uit de resultaten gelaten.

⁹² Leerling 3 maakte enkel de vragen bij tekst 1 en bijbehorende waarderingsvragen. Deze respondent is daarom uit het gehele onderzoek gehaald.

LL 7	1	1	2	2	6	75% (7,5)	Voldoende
LL 8	2	2	2	2	8	100% (10)	Voldoende
LL 9	2	0	2	2	6	75% (7,5)	Voldoende
LL 10	2	0	2	2	6	75% (7,5)	Voldoende
LL 11	2	2	2	2	8	100% (10)	Voldoende
LL 12	2	2	2	2	8	100% (10)	Voldoende
LL 13	1	1	2	2	6	75% (7,5)	Voldoende
LL 14	0	0	1	1	2	25% (2,5)	Onvoldoende
LL 15	0	0	2	2	4	50% (5,0)	Onvoldoende
Totaal score vraag	19	13	23	19	74	66,07% (6,6)	Voldoende
Gemiddelde vraagscore	18,5						

Figuur 2. Uitslagen begripsvragen tekst 2: Baeto

	Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Totaal score	Score in %	Beoordeling
LL 1	1	0	0	0	1	12,5% (1,3)	Onvoldoende
LL 2	1	0	0	0	1	12,5% (1,3)	Onvoldoende
LL 3	X	x	x	x	x	x	X
LL 4	1	0	2	0	3	37,5% (3,8)	Onvoldoende
LL 5	1	0	0	0	1	12,5% (1,3)	Onvoldoende
LL 6	2	0	0	0	2	25% (2,5)	Onvoldoende
LL 7	2	2	2	2	8	100% (10)	Voldoende
LL 8	2	2	2	2	8	100% (10)	Voldoende
LL 9	2	0	2	1	5	62,5% (6,3)	Voldoende
LL 10	2	2	1	2	7	87,5% (8,8)	Voldoende
LL 11	2	2	2	2	8	100% (10)	Voldoende
LL 12	2	2	2	2	8	100% (10)	Voldoende
LL 13	0	2	1	2	5	62,5% (6,3)	Voldoende
LL 14	0	2	0	2	4	50% (5)	Onvoldoende
LL 15	2	2	2	2	8	100% (10)	Voldoende
Totaal score vraag	20	16	16	17	69	61,1% (6,1)	Voldoende
Gemiddelde vraagscore	17,25						

De totaalscore van de teksten laat zien dat tekst 1 in totaal 74 punten opleverde. Voor tekst 2 waren dit 69 punten. Wanneer alle leerlingen alle vragen correct hadden gemaakt was de 100% totaalscore 112 punten geweest. Voor tekst 1 hebben de leerlingen een score van 66,07% behaald en voor tekst 2 een score van 61,6%. De vragen bij tekst 1 zijn iets beter gemaakt maar de scores liggen dicht bij

elkaar. Wanneer je naar de totaalscore per vraag kijkt zijn er wel aanwijsbare verschillen. Zo valt bij tekst 1 op dat vraag 2 vrij slecht wordt gemaakt ten opzichte van de twee gemiddelde vraagscores. Een score van 13 ten opzichte van een gemiddelde van respectievelijk 18,5 en 17,25. Vraag 3 van tekst 1 wordt met een score van 23 vrij goed gemaakt vergeleken met de overige scores. De scores bij tekst 2 liggen beduidend minder ver uit elkaar. Per vraag liggen alle resultaten dicht bij het gemiddelde van 17,25. Hier valt uit op te maken dat de vragen bij tekst 2 een consistentere niveau lijken te hebben dan de vragen bij tekst 1. De vragen van tekst 1 zijn echter met 5 punten verschil beter gemaakt dan de vragen bij tekst 2. Al met al zit er in de totale score weinig niveauverschil.

Het behaalde niveau van de leerlingen (66,07% en 61,1%) laat zien dat er nog winst te behalen valt. De scores van de leerlingen tonen dat het mogelijk is voor een 4vwo leerlingen de vragen goed te beantwoorden wanneer alle vragen serieus worden behandeld. Meerdere malen halen leerlingen het maximale aantal punten voor een tekst. Wanneer de leerlingen een cijfer hadden gekregen voor het maken van de teksten, hadden 9 van de 14 leerlingen een voldoende voor tekst 1 behaald. Voor tekst 2 zouden dit er 8 zijn geweest. De onvoldoendes van de overige leerlingen zijn soms erg laag, af en toe is er slechts één punt behaald voor een tekst. De omstandigheden moeten hier niet over het hoofd worden gezien. De leerlingen hadden hun laatste lesdag van het schooljaar (er volgde nog een toetsweek) en de test werd afgenomen tijdens hun laatste uur. Hierdoor wisten de docent en ik niet alle leerlingen voldoende te motiveren voor het aandachtig lezen van de tekst en het nauwkeurig maken van de vragen.

4.3.2. DEELVRAAG 2

Een interessante vraag in dit onderzoek is of de twee annotatievormen verschillend worden gewaardeerd door de leerlingen. Waardering staat (zoals in paragraaf 1.4. Omschreven) voor een sympathieke houding ten opzichte van de tekst. In figuur 3 zijn de waarderingen van de leerlingen op een rijtje gezet.

Figuur 3. Verschil in waardering

Leerling vond tekst 1 makkelijker te lezen	6 leerlingen
Leerling vond tekst 2 makkelijker te lezen	8 leerlingen
Leerling vond de vragen bij tekst 1 makkelijker te maken	8 leerlingen
Leerling vond de vragen bij tekst 2 makkelijker te maken	6 leerlingen
Leerling waardeert tekst 1 het hoogst	7 leerlingen
Leerling waardeert tekst 2 het hoogst	7 leerling

Figuur 3.1. Waarderingsstellingen tekst 1**Waarderingsstellingen tekst 2⁹³**

	v. 1	v. 2	v. 3	v. 4	v. 5	v. 6			v. 1	v. 2	v. 3	v. 4	v. 5	v. 6
LL 1	2	5	1	2	1	1		LL 1	1	5	3	2	2	3
LL 2	4	2	2	2	2	2		LL 2	2	4	4	3	2	2
LL 4	2	3	2	4	1	3		LL 4	1	4	3	3	1	1
LL 5	4	4	4	4	2	3		LL 5	3	5	3	3	2	4
LL 6	3	2	2	3	1	2		LL 6	2	5	2	2	1	3
LL 7	2	3	2	2	4	3		LL 7	2	3	1	2	1	2
LL 8	1	1	3	3	2	2		LL 8	1	4	2	3	1	2
LL 9	1	2	2	3	4	4		LL 9	3	5	2	4	3	4
LL 10	2	2	2	3	2	3		LL 10	3	4	3	3	2	2
LL 11	2	2	3	3	2	2		LL 11	2	3	3	2	2	2
LL 12	1	2	1	1	2	2		LL 12	3	1	1	1	2	2
LL 13	1	1	2	2	2	2		LL 13	1	4	3	2	2	2
LL 14	2	2	3	1	3	3		LL 14	2	3	4	2	1	1
LL 15	1	2	1	2	1	1		LL 15	1	5	3	2	1	1
Gemiddeld	2	2,4	2,13	2,46	2,1	2,33		Gemiddeld	1,92	3,9	2,64	2,42	1,64	2,21

In figuur 3 zijn de belangrijke resultaten te zien. De meest ongunstige uitkomst van dit onderzoek zou een scheve waardering vanuit de leerlingen zijn. De resultaten van de waarderingsstellingen laten echter zien dat de waardering voor beide teksten gelijk is. Beide presentatievormen zijn voor de leerling werkbaar, een belangrijk uitkomst die de theorie en gemaakte keuzes onderbouwt. De hypothese wordt met deze resultaten ontkracht. Voor leerlingen werkt de tekstpresentatie van *De Hollandsche natie* evengoed als die van *Baeto*. Op de vraag 'welke tekst waardeer je het hoogst?' worden tekst 1 en 2 even vaak genoemd. Of er een verband te vinden is tussen waardering en tekstbegrip is te zien in figuur 5.

Over het algemeen beantwoorden de leerlingen de twee vragen 'welke tekst' en 'welke vragenreeks' zij gemakkelijker vonden met dezelfde voorkeur. Als een leerling tekst 1 makkelijker te lezen vond, dan vond hij de vragen van tekst 1 ook gemakkelijker. Er zijn echter twee uitzonderingen. Eén van de leerlingen die alle vragen goed had, gaf aan tekst 2 makkelijker te kunnen lezen maar vond de vragen van tekst 1 eenvoudiger te maken. Dat deze leerling hier niet tweemaal voor dezelfde tekst heeft gekozen kan te wijden zijn aan het feit dat hij alle vragen goed beantwoord heeft: voor deze leerling waren beide teksten goed te maken. Voor de andere leerling met deze uitslag is hier een

⁹³ De stellingen zijn te vinden in bijlage V: het onderzoek. In figuur 3.1. zijn de antwoorden op de stellingen bij tekst 1 en 2 te zien. De 'overige vragen' die aan de leerlingen zijn voorgelegd worden in andere tabellen besproken.

minder voor de hand liggende verklaring voor te geven. Deze leerling maakte de vragen van tekst 2 beter, maar vond de vragen van tekst 1 makkelijker. Andersom komt dit niet voor: geen één leerling vond tekst 1 gemakkelijker te lezen maar juist de vragen van tekst 2 eenvoudiger te maken. Met dit type onderzoek is het moeilijk te verklaren waarom dit niet het geval was.

In de resultaten van figuur 4 is te zien hoe leerlingen geantwoord hebben op de stelling 'ik heb ook goed naar het origineel gekeken' bij de *Baeto*-tekst. Gemiddeld is deze vraag (op een schaal van 1 tot 5) met een 3,9 beantwoord. Ondanks één 'helemaal mee eens' (1) als uitschieter wordt deze vraag beantwoord met 'een beetje mee eens' (3), 'niet mee eens' (4) en 'helemaal niet mee eens' (5).⁹⁴ Dit resultaat geeft aan dat er weinig gedaan wordt met de originele tekst. Een matige uitkomst, maar de werkvorm zorgt er wel voor dat de leerling gezien heeft hoe het origineel eruit ziet (leestekens, typografie) en de moeilijkheidsgraad heeft geconstateerd.

Figuur 4. Stelling bij tekstpresentatie *Baeto* 'ik heb ook goed naar het origineel gekeken'

	Antwoord op stelling
LL 1	5
LL 2	4
LL 4	4
LL 5	5
LL 6	5
LL 7	3
LL 8	4
LL 9	5
LL 10	4
LL 11	3
LL 12	1
LL 13	4
LL 14	3
LL 15	5
Gemiddeld	3,9

4.3.3. DEELVRAAG 3

Om een verband tussen begrip en waardering te kunnen meten zijn de begripsresultaten tegenover de waarderingresultaten gezet. Zo is goed te zien of leerlingen de tekst die zij hoger waardeerden ook beter maakten en wanneer dat niet het geval is.

Figuur 5. Verband tussen begrip en waardering

Leerling beoordeelde de tekst hoger die hij/zij ook als beste maakte	9 leerlingen
--	--------------

⁹⁴ Hierbij moet worden opgemerkt dat de leerling die de stelling met 'helemaal mee eens' had beantwoord ook een 100% score had op de tekstbegripvragen.

Leerling beoordeelde de tekst hoger die hij/zij als slechtste maakte	2 leerlingen
Leerling beoordeelde tekst 1 hoger en maakte tekst 1 beter	6 leerlingen
Leerling beoordeelde tekst 2 hoger en maakte tekst 2 beter	3 leerlingen
Leerling beoordeelde tekst 2 hoger en maakte tekst 1 beter	2 leerlingen
Leerling beoordeelde tekst 1 hoger en maakte tekst 2 beter	0 leerlingen
Leerlingen maakten beide teksten even goed	3 leerlingen

Drie leerlingen maakten beide teksten even goed. De scores van deze leerlingen waren erg hoog. Alle drie de leerlingen hadden een 100% score. Wanneer je deze leerlingen weglaat in de resultaten hebben 9 van de 11 leerlingen de tekst die zij beter maakten als 'prettiger' beoordeeld. Dit is een percentage van 81% ten opzichte van de 19% waarvoor dit andersom gold. Uit deze resultaten komt naar voren dat er een verband te ontdekken is tussen tekstbegrip en tekstwaardering. Blijkbaar helpt een (voor de leerling) prettige tekstpresentatie bij het maken van de vragen. Dit komt overeen met de hypothese, waarin gesteld werd dat er een verband is tussen waardering en begrip. Overigens worden de teksten niet alleen gelijk gewaardeerd (zie figuur 5), ook de uitkomsten van de begripsvragen zijn op één leerling na gelijk. 6 leerlingen maakten tekst 1 beter en 5 leerlingen maakten tekst 2 beter (wanneer je de 3 leerlingen met alle vragen correct buiten beschouwing laat).⁹⁵ Dit is een mooie uitkomst aangezien hieruit blijkt dat er geen (groot) niveauverschil tussen de teksten te constateren is. Deze uitkomst zegt iets over de twee gekozen tekstpresentaties. Blijkbaar spreken beide vormen een even groot deel van de leerlingen aan. De ene helft vindt de samenvatting makkelijker lezen, de andere helft de vertaling. Maar waarom verschillen leerlingen op dit punt? Figuur 6 biedt hier mogelijk verheldering.

Figuur 6. Aantal punten

	Aantal leerlingen	Aantal punten hoogst gewaardeerde tekst	Aantal punten totaal
Hoogste waardering voor tekst 1	7 leerlingen	35 (van de 56) 62,5% goed van tekst 1	60 (van de 112) 53,6% goed
Hoogste waardering voor tekst 2	7 leerlingen	44 (van de 56) 78,6% goed van tekst 2	83 (van de 112) 74,1% goed

Bovenstaande gegevens laten zien dat de leerlingen die tekst 2 hoger waardeerden, beter scoorden op de tekstbegripvragen. De leerlingen die tekst 2 hoger waardeerden hadden gemiddeld 78,6% van de vragen bij tekst 2 goed beantwoord, terwijl de leerlingen die tekst 1 hoger waardeerden een gemiddelde van 62,5% scoorden voor tekst 1. Ook in het totaal aantal punten is te zien dat de

⁹⁵ Wederom worden hier de 3 leerlingen weggelaten die beide teksten even goed maakten.

leerlingen die tekst 2 hoger waardeerden voor beide teksten gemiddeld 74,1% van de vragen goed beantwoorden. Voor de leerlingen die tekst 1 hoger waardeerden kwam dit totale gemiddelde op 53,6%. Hieruit kun je concluderen dat de zwakker scorende leerling tekst 1 meer waardeert. De leerlingen die tekst 2 hoger waardeerden scoorden aanzienlijk meer punten voor beide teksten. Dat de zwakkere leerlingen tekst 1 hoger waardeerden kan te maken hebben met de toegevoegde samenvatting van de tekst. Deze samenvatting is geschreven in modern Nederlands. De zinnen zijn beknopt en helder. De vertaling uit tekst 2 is daarentegen in de 'sfeer' van het origineel geschreven. Er kunnen lange zinnen in voorkomen waarin de kern minder snel aan te wijzen is. De leerlingen die de vragen bij de teksten minder goed gemaakt hebben hechten dus meer waarde aan een beknopte samenvatting in moderne zinnen. Leerlingen met een hoge score hebben deze hulpmiddelen wellicht niet nodig en storen zich misschien minder aan een tekst in de sfeer van het origineel.

Een punt dat bij deze uitkomst ook besproken moet worden is de inschatting van de leerling op de eigen tekstprestatie. Begrip hangt niet alleen samen met waardering maar kan ook samenhangen met de inschatting van de prestaties. Een leerling kan een tekst hoger waarderen wanneer hij of zij het gevoel heeft deze tekst beter gemaakt te hebben. Aangezien de leerlingen achteraf de waardering vragen hebben ingevuld, moet deze invalshoek hier gemeld worden.

4.3.4. DEELVRAAG 4

De tekstbegripvragen zijn gemiddeld gemaakt met een score van 66,1% voor tekst 1 en 61,6% voor tekst 2. De teksten worden bijna even hoog gewaardeerd door de leerlingen. 6 leerlingen vinden tekst 1 begrijpelijker, 8 leerlingen tekst 2. Leerlingen kozen niet massaal voor één van de twee teksten, de waardering ligt duidelijk verspreid. Wat zegt dit resultaat over de begrijpelijkheid van de teksten? Kan hiermee eigenlijk gezegd worden dat er voor een goede tekstpresentatie gekozen is en dat de tekst begrijpelijk is? Of zijn de teksten niet van de juiste soort hulpmiddelen voorzien? Om deze kwestie te bekijken zijn de begripsresultaten weer van toepassing. Hoe goed begrepen leerlingen de teksten die zij het hoogste waardeerden?

Figuur 7. Verband tussen hoogte scoring (max. 8 punten) en waardering per leerling

	Totaal tekst 1	Totaal tekst 2	Verschil scores	Totale score	Hoogst waardering
LL 1	3	1	<u>2</u>	4	Tekst 1
LL 2	5	1	4	6	Tekst 2
LL 4	4	3	1	7	Tekst 1
LL 5	5	1	<u>4</u>	6	Tekst 1
LL 6	3	2	1	5	Tekst 1
LL 7	6	8	<u>2</u>	14	Tekst 2

LL 8	8	8	N.v.t.	16	Tekst 2
LL 9	6	5	1	11	Tekst 1
LL 10	6	7	1	13	Tekst 2
LL 11	8	8	N.v.t.	16	Tekst 1
LL 12	8	8	N.v.t.	16	Tekst 2
LL 13	6	5	1	11	Tekst 1
LL 14	2	4	<u>2</u>	6	Tekst 2
LL 15	4	8	<u>4</u>	12	Tekst 2

In figuur 7 worden de scores van de leerlingen per tekst gepresenteerd. Er is te zien dat er bij sommige leerlingen weinig verschil zit tussen de twee opgetelde resultaten. Soms verschillen de resultaten maar met één punt. Er zijn ook grotere verschillen gemeten. In de kolom 'verschil scores' zijn vanaf 2 punten de verschillen onderstreept als deze leerling ook de best gemaakte tekst het hoogst gewaardeerd had. Voor 5 leerlingen was dit het geval. De 3 leerlingen die beide teksten correct maakten zijn weer buiten beschouwing gelaten. Van de 9 leerlingen (waarvan de tekst die zij beter maakten ook hoger gewaardeerd werd), hebben er 5 de tekst die zij hoger waardeerden beter gemaakt met meer dan één punt verschil (leerling 1: 2 punten verschil, leerling 5: 4 punten verschil, leerling 7: 2 punten verschil, Leerling 14: 2 punten verschil, leerling 15: 4 punten verschil). Waarschijnlijk gaat het niet voor elke leerling op dat er een goed begrip van de tekst is ontstaan. Het is ook moeilijk te zeggen of de tekstpresentatie voor de leerling niet gewerkt heeft. Ander onderzoek kan hier uitsluitsel over bieden. In dit onderzoek is er niet ingegaan op het feit of leerlingen de tekst goed genoeg begrepen hebben. De focus lag op de waardering voor de teksten.

4.3.5. DEELVRAAG 5

Nu de resultaten naast elkaar zijn gelegd lijkt het er op dat er een verband aan te wijzen is tussen tekstbegrip en waardering voor de tekstpresentatie. Dit brengt ons tot de laatste deelvraag: 'is waardering een voorwaarde voor tekstbegrip of is tekstbegrip een voorwaarde voor waardering?'

In de laatste vraag aan de leerlingen wordt gevraagd of hun interesse voor historische literatuur vergroot is na het lezen van de twee fragmenten van *De Hollandsche natie* en *Baeto*. De antwoorden op deze vraag worden weergegeven in figuur 8.

Figuur 8. Is de interesse in historische literatuur vergroot?

	Antwoord	Totaal score	Verband
LL 1	5	4	Geen interesse – lage score
LL 2	2	6	Interesse – lage score

LL 4	3	7	Neutraal – lage score
LL 5	5	6	Geen interesse – lage score
LL 6	4	5	Geen interesse – lage score
LL 7	3	14	Neutraal – hoge score
LL 8	4	16	Geen interesse – hoge score
LL 9	3	11	Neutraal – hoge score
LL 10	5	13	Geen interesse – hoge score
LL 11	4	16	Geen interesse – hoge score
LL 12	2	16	Interesse – hoge score
LL 13	3	11	Neutraal – hoge score
LL 14	3	6	Neutraal – lage score
LL 15	4	12	Geen interesse – hoge score
Gemiddeld	3,57		

Wederom is hier dezelfde een vijfpuntsschaal gebruikt. In de kolom 'verband' valt te zien dat er geen lijn te trekken is tussen de totale score en het antwoord op de interessevraag. Er is één leerling met een lage score die meer interesse heeft gekregen, daarentegen er zijn leerlingen met een hoge score die geen vergrote interesse hebben gekregen. Tevens is er ook een leerling met een hoge score en een vergrote interesse. Een hoge score leidt voor veel leerlingen niet tot een hogere interesse. Ook geven niet alle laag scorende leerlingen aan 'geen interesse' te hebben. Interesse en waardering hebben niet dezelfde definitie. Toch staan deze twee woorden met elkaar in verband: wanneer er sympathie voor een tekst gewekt wordt, kan er ook een grotere belangstelling ontstaan. Er zijn twee leerlingen die meer interesse hebben gekregen voor historische literatuur. Wanneer leerlingen een historische tekst goed hebben begrepen, hebben ze er niet automatisch meer interesse in gekregen. Wanneer je interesse en waardering op elkaar betreft kan uit figuur 8 worden afgeleid dat een beter begrip niet tot een hogere waardering heeft geleid.

Hoe valt uit de resultaten af te leiden dat waardering tot beter begrip leidt? Het blijkt dat hiervoor op een andere manier gemeten moet worden. Als de waardering plaatsvindt vóórdat er resultaat geboekt wordt, moet deze waardering ook gemeten worden voor er een resultaat kan plaatsvinden. Er zouden waarderingsvragen voor het maken van de vragen gesteld moeten worden. In deze vragen zal de leerling gevraagd worden een blik te werpen op de twee tekstpresentaties, om vervolgens een voorkeur van waardering uit te spreken. Deze vorm van meten heeft in dit onderzoek niet plaatsgevonden. Tijdens het verwerken van de resultaten bleek dit te ontbreken. Vooraf aan het onderzoek is niet voorzien dat deze vorm van meten een duidelijkere uitkomst kon bieden. Dit maakt dat deze deelvraag niet goed te beantwoorden is. Door de vorm van het onderzoek is het lastig te

meten of waardering volgt op begrip of visa versa. De uitkomsten van deze deelvraag moeten daarom genuanceerd geïnterpreteerd worden.

5. ANALYSE EN CONCLUSIE

5.1. KOPPELING THEORIE

Na het uiteenzetten en analyseren van de resultaten kan er een koppeling gemaakt worden tussen de theorie en praktijk. Een punt dat in de theorie veelvuldig naar voren komt is dat een historische tekst naar de leerling moet worden toegebracht (Oostdam en Witte 1994). Op deze manier kan er waardering en leesplezier ontstaan. Een combinatie tussen cultuur- en leerlinggericht onderwijs moet dit bewerkstelligen (Verboord 2003). De leerling moet goed begrijpen wat hij leest en daarnaast interesse voor het lezen van historische literatuur ontwikkelen. In de lessen van *Ware Bataven* is hier getracht aan te voldoen middels onder andere begrippenlijsten, diverse annotatievormen en tekstbegripvragen. De leerling moet hiermee de juiste handvatten hebben om de tekst goed te kunnen interpreteren. Tevens moeten deze hulpmiddelen zorgen voor een waardering van de historische tekst: het maakt de teksten begrijpbaar en behapbaar (Van Asche 1992).

De resultaten van het onderzoek *Begrip vs. waardering* laten zien dat tekstpresentaties een rol spelen bij het waarderen en begrijpen van historische teksten. Met de opgehaalde gegevens kan de onderzoeksvraag "Is er een positieve relatie te meten tussen het tekstbegripresultaat en de waardering voor twee verschillende vormen van tekstpresentatie?" beantwoord worden. De opgestelde hypothese komt deels uit. Waardering en begrip hebben invloed op elkaar. Leerlingen waarderen de tekst die ze beter maken het hoogste. Dit is te koppelen aan de theorie over historische literatuur op school: het werkt wanneer de tekst naar de leerling wordt toegebracht, aldus Geljon (1994). Er is een onderverdeling te maken tussen zwakke en sterke scores onder de leerlingen. Minder presterende leerlingen krijgen meer waardering voor een tekst wanneer er een samenvatting is toegevoegd in plaats van een vertaling. Op die manier wordt de tekst het beste naar deze leerlingen toegebracht. Ook de beter presterende leerlingen waarderen hun best gemaakte tekst het hoogste, voor de helft is dit de vertaling (zie figuur 7). Leerlingen moeten in lezen worden aangemoedigd (Verboord 2003). Dit onderzoek heeft uitgewezen dat een effectieve aanpak per leerling kan verschillen. Toch geeft het antwoord op de stelling 'deze historische teksten hebben mijn interesse in (historische)literatuur vergroot' aan dat de waardering voor historische teksten in beide groepen niet is vergroot. De leesmotivatie voor deze teksten is nauwelijks toegenomen. De theorie van Janssen over leesmotivatie (1998) is hier daarom niet van toepassing. Daarnaast worden beide teksten even goed beoordeeld. Ook zijn de tekstbegripvragen gemiddeld (op vijf punten na) even goed gemaakt. Deze uitslag doet vermoeden dat het niveau van de teksten overeen komt. Echter geeft figuur 6 aan dat de zwakke leerlingen vooral tekst 1 beter maken en de sterkere leerlingen tekst 2. Dit resultaat laat

niveaoverschil tussen de beide teksten zien. Tevens is te zien dat de sterke leerlingen de gemiddeldes compenseren met hun hoge scores.

Het beoogde niveau van de lessenserie lijkt behaald. De 4vwo leerlingen hadden hun laatste schooldag, wat ze theoretisch gezien 5vwo leerlingen maakt. Er werd een gemiddelde score (van 61,1% en 66,1%) behaald op de tekstbegripvragen. Voor 4, 5 en 6 vwo lijkt de serie daarom op niveau te zitten. Aangezien er nog winst te behalen valt in de score van de jonge 5vwo leerling, moet het niveau voor 6vwo ook werkbaar zijn. 4 en 5 havo leerlingen hebben misschien meer begeleiding nodig. 5 havo moet zich kunnen redden met de teksten aangezien het de 4 vwo leerlingen ook goed af gaat. 4 havo heeft waarschijnlijk meer begeleiding nodig bij het maken van de tekstbegripvragen. Door het kleine aantal respondenten en enkele niet gemotiveerde leerlingen – die het gemiddelde naar beneden hebben gehaald – kan er aan de hand van de resultaten echter lastig gesteld worden dat een 4 havo leerling het te moeilijk krijgt.

5.2. SUGGESTIE (VERVOLG)ONDERZOEK

Met het uitgevoerde onderzoek is het niet mogelijk een conclusie te geven over de invloed van waardering op begrip. Er kan met deze gegevens niet bewezen worden of waardering zorgt voor een beter begrip. Een andere vorm van onderzoek waarin voorafgaand aan het maken van de tekstbegripvragen een aantal specifieke waarderingsvragen worden gesteld, zou hier uitkomst in bieden. Wanneer een leerling vooraf gevraagd wordt welke tekstpresentatie hem het best bevalt, kan er gemeten worden hoe waardering van invloed is op tekstbegrip. In dit onderzoek werden de waarderingsvragen achteraf gesteld waardoor voornamelijk is gemeten hoe het gevoel van de leerling over zijn tekstbegripresultaten van invloed is op de waardering omdat de waarderingsvragen achteraf worden gesteld. Een grotere groep respondenten zal bijdrage aan betrouwbaardere resultaten. Tevens is het van nut om de teksten op verschillende onderwijsniveaus en jaarlagen te testen.

Het feit of de teksten daadwerkelijk door alle leerlingen goed begrepen zijn is in dit onderzoek onderbelicht. Door evaluerende vragen te stellen waarin de leerling dient aan te geven in hoeverre de tekst begrijpelijk op hem overkwam, kan er gemeten worden of de tekstpresentaties inderdaad (gemiddeld gezien) genoeg begrip opleveren.

5.3. CONCLUDEREND

Het maken van een lessenserie welke in de smaak valt bij de gebruikers gaat niet vanzelf. Om de leerling tegemoet te komen middels de samenstelling van een aantrekkelijk pakket moeten er vele keuzes gemaakt worden. Welk woord begrijpt een leerling niet? Moet deze zin verduidelijkt worden? Deze vragen kwamen het afgelopen half jaar vaak voorbij. Met de gestelde doelen voor ogen is er uiteindelijk een website met alle complete lessen gerealiseerd. Het is een spannend vooruitzicht hoe

deze lessen in de praktijk uit zullen pakken. Wel kunnen er door het verrichte onderzoek binnen de tekstpresentatie enige voorspellingen worden gedaan. Of het de interesse in of het werken met historische literatuur zal vergroten kan in de toekomst getoetst worden. Het ontwikkelen van een lessenserie voor middelbare scholieren ervaar ik als een leerzaam en dynamisch project. Verbreding in theoretische- en praktijkkennis in literatuur op school is een duidelijke constatering bij mijzelf. Het benaderen van een leerling en het opzetten van literatuurlessen zijn hier een voorbeeld van. De Bataven en de uitwerking van deze lessenserie en bijgaand onderzoek hebben mijn passie voor het onderwijs vergroot.

6. LITERATUUR

Primaire literatuur

- Capellen, van der, tot den Pol, J.D., *Aan het volk van Nederland* (ed. W.F. Wertheim en A.H. Wertheim-Gijse Weenink). Weesp 1981.
- Helmers, J.F., *Hollandsche natie*, ed. Lotte Jenssen. Nijmegen 2009.
- Hooft, P.C., *Baeto*, ed. Henk Duits. Amsterdam 2005.
- Lennep, van, J. *Voornaamste geschiedenissen van Noord-Nederland*, eerste afdeeling. Amsterdam 1865 (5^e druk).
- Rije, van, A.J., en E.C. Houbolt, *Odo, de Batavenknaap*. Amsterdam 1901.

Secundaire literatuur

- Asche, van, A., '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 [enz.] 1992, 61-78.
- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek enquêteren: Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Groningen.
- Bonset, H. en M. Braaksma, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*, Enschede 2008. 9-78.
- Bostoën, K., M. Barend-van Haeften, M. Roos e.a., *Verhalen over verre landen. Reizen op papier 1600-1800. Tekst in context 5*. Amsterdam 2001.
- Geljon, C. *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum 1994.

- Gemert, van, L. 'De canon voorbij. Nieuwe kansen voor de historische literatuur'. In: *Tsjip/Letteren* 12-1 (2002), 24-29.
- Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo*. (Proefschrift Universiteit Utrecht). Utrecht 1998.
- Janssen, T., 'Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historisch onderzoek'. In: *Levende talen tijdschrift* 3-3 (2002), 20-26.
- Mathijssen, M. *Naar de letter. Handboek editiewetenschap*. Constantijn Huygens Instituut, Den Haag 2003.
- Mathijssen, M. 'Een knieval voor de luie lezer? Hertaling als enig redmiddel voor historische literatuur'. In: *Nederlandse letterkunde* 8 (2003), 116-129.
- Meulen, van der, G. en R. Kraaijeveld, *Laagland. Informatieboek vwo*. Utrecht/Zutphen, 2008.
- Oostdam, R. en T. Witte, 'Vergelijkend warenonderzoek literatuurmethoden Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans.' In: *Levende Talen* 495 (1994), 584-594.
- Schilleman, J., C. Burghout e.a., *Eldorado. Basisboek vwo*. Utrecht/Zutphen 2004.
- Verboord, M. *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. (Proefschrift Universiteit Utrecht). Utrecht 2003.
- Verboord, M., 'Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: trends en effecten empirisch onderzocht'. In: *Levende talen tijdschrift* 5-1 (2004), 19-26.

Websites

- www.dbnl.nl
- www.gtb.inl.nl: VMNW
- www.literatuurgeschiedenis.nl
- www.rembrandthuis.nl
- www.rijksmuseum.nl
- www.uu.nl/university/research/NL/focusgebieden/culturesandidentities (13 augustus 2012)
- www.vandale.nl: Van Dale online woordenboek

BIJLAGEN

- ❖ I *Naar de letter*: 14 annotatie-punten
- ❖ II Projectplan
- ❖ III Taakverdeling
- ❖ IV Subsidieaanvraag
 - De fondsen
 - Subsidiebrief
 - Aanbevelingsbrief dr. Feike Dietz en prof. dr. Els Stronks
 - Aanbevelingsbrief prof. dr. Paul Wackers
- ❖ V Het onderzoek
 - Het onderzoek
 - De antwoorden op de begripsvragen
 - Ingevulde onderzoeken leerlingen

Bijlage II - Projectplan

Titel afstudeerproject: *Ware Bataven. Nederlandse identiteit, trots en mythevorming: een lessenserie over (historische) teksten.*

Inhoud

1. Doelstellingen
2. Omschrijving afstudeerproject
3. Vraagstelling
4. Werkwijze
5. Taken
6. Pro memorie
7. Literatuur
8. Bijlage

1. Doelstellingen

1. Het ontwikkelen, testen en uitgeven van de lessenserie *Ware Bataven* voor bovenbouwleerlingen van de havo en het vwo. Aan de hand van deze lessenserie worden de leerlingen zich bewust van de doorwerking en functie van de historische mythe rondom de Bataaf en kunnen de leerlingen vroegmoderne literatuur koppelen aan moderne, culturele verschijnselen. Centraal staat de beeldvorming van 'de Bataaf' die ervoor heeft gezorgd dat 'de Nederlander' een nationale identiteit heeft kunnen creëren.

Subdoelstelling:

- De lessenserie op de leeslijst van de doelgroep krijgen. De lessenserie zal immers door de combinatie van geschiedenis en literatuur een vakoverstijgend middel zijn. Het streven is om de lessenserie ook online beschikbaar te maken voor middelbare scholen. Links naar bijvoorbeeld musea of voorstellingen omtrent de Bataven zorgen ervoor dat de lessenserie ook geschikt is voor vakken als CKV en (kunst)geschiedenis. De lessenserie zou eventueel ook voor het vak maatschappijleer gebruikt kunnen worden, aangezien identiteitsvorming een actueel onderwerp is dat ook de Nederlandse maatschappij betreft.
 - Door middel van deze lessenserie de problematiek rondom identiteitsvorming aan te kaarten aan de hand van vroegmoderne teksten.
 - De lessenserie uitgeven met behulp van reeds aangevraagde subsidies bij diverse fondsen als het Hendrik Muller's Fonds, de Suzanne Hovinga Stichting en de Kattendijke Drucker Stichting. De subsidies zijn aangevraagd op 19 januari 2012.
2. Het ontwikkelen en het testen van een academisch verantwoorde handleiding voor docenten.
 3. Het schrijven van een academisch verslag wat een beschrijving van het gehele traject zal bevatten. Vanzelfsprekend valt hieronder het theoretisch kader, de vraagstelling, de werkwijze, de resultaten en wat dies meer zij.

Subdoelstellingen:

- Naamsbekendheid creëren op middelbare scholen in de regio Utrecht en daarbuiten.
- Zichtbaarheid op het internet vergroten door middel van het plaatsen van links op al bestaande educatieve digitale ondernemingen als www.literatuurgeschiedenis.nl.
- De lessenserie middels *e-publishing* digitaal maken. Dit kan eventueel via Igitur, het digitaal wetenschappelijk archief van de Universiteit Utrecht.

2. Omschrijving afstudeerproject

Het afstudeerproject *Ware Bataven* zal bestaan uit twee delen: het eerste deel bestaat uit het ontwikkelen van vijf lessen en een inleidende les over de identiteitsvorming van de Bataven door de eeuwen heen. Deze lessenserie is gestart door Ineke, die zich al vanaf november 2011 heeft ingelezen en het materiaal voor de lessenserie heeft samengesteld. Wij vullen de lessen aan door bijvoorbeeld begrippenlijsten en 'terzijdes' toe te voegen of de juiste plaats voor de vragen en opdrachten te bedenken. Tevens maken we een bijbehorende docentenhandleiding. Daarnaast zullen we lessenserie digitaliseren en extra materiaal beschikbaar maken door middel van links naar andere handige websites (te denken valt aan links naar musea en voorstellingen over de Bataven of andere educatieve websites over onderwerpen die hierop aansluiten) en extra beeld- en videomateriaal.

Zoals al eerder aangegeven is, sluit dit afstudeerproject aan op het project van Ineke. Zij heeft in de periode van begin november 2011 tot eind januari 2012 literatuuronderzoek gedaan en heeft aan de hand daarvan al een vijftal lessen ontworpen. Ineke is in dit project de bepalende factor aangaande de inhoud van de lessen. In de weken die nu volgen, zal Ineke ons haar lessen aanleveren en zullen wij die afmaken. Dit houdt in dat wij onder andere:

- de vroegmoderne teksten van woordverklaringen voorzien;
- een begrippenlijst per les opstellen;
- de kritieken van Feike tot ons nemen en verwerken aangaande de inhoud van de les;
- de door Ineke geopperde opdrachten uitwerken en aanvullen;
- de lay-out van de lessen verzorgen;
- de lessen van links voorzien naar de te ontwikkelen website waar het vakoverstijgende en verdiepende materiaal te vinden zal zijn om de lessen uit te kunnen breiden;
- het ontwikkelen van een docentenhandleiding (per les).

Het tweede deel zal bestaan uit het testen van het lesmateriaal en de docentenhandleiding. Dit wordt het praktijkgedeelte van ons onderzoek. Allereerst interviewen we docenten en leerlingen om te peilen welke ontwerpeisen aan het lesmateriaal vastgelegd moeten worden. Deze ontwerpeisen zullen we weldra opsommen. Dit vooronderzoek zou onder de noemer 'reader response criticism' kunnen vallen. Dit concept is eind jaren zestig door onder andere de Duitse literatuurwetenschapper Jauss geïntroduceerd; naast de aandacht die er voorheen aan de tekst of aan de auteur is besteed, krijgt nu ook de lezer een grotere rol toebedeeld.⁹⁶ Aan de hand van de uitkomsten van deze interviews kan het lesmateriaal en de docentenhandleiding waar nodig worden aangepast. Daarna zal door middel van een ontwerponderzoek de kwaliteit van de lessenserie getest kunnen worden. Dit zal gebeuren aan de hand van twee verschillende meetrondes. In de eerste meetronde wordt het materiaal

⁹⁶ J.A.G. Dirksen (1995), *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Proefschrift Universiteit Nijmegen.

getest en geëvalueerd. Er zal dus duidelijk moeten worden of we de juiste aanpassingen hebben gedaan. Aan de hand van deze resultaten kan het materiaal worden aangepast en opnieuw worden getest. Het testen van het materiaal zal individueel uitgevoerd worden; dit bespreken we in paragraaf 3 en 4.

De volgende uitgangspunten, oftewel de ontwerpeisen, kunnen worden gehanteerd bij het ontwikkelen van deze lessenserie. Deze uitgangspunten zijn deels gebaseerd op het onderzoek van Oostdam en Witte (1994) en de ontwerpeisen die Ineke al had opgesteld.

Inhoudelijke uitgangspunten:

- De serie is niet-chronologisch, maar thematisch van opzet.
- De serie bevat vakoverstijgende onderdelen.
- De serie bevat mogelijkheden voor zelfstudie, maar ook voor samenwerking.
- De hoofdstukken van de serie zijn los van elkaar te bestuderen.
- De serie bevat actualiserende elementen.
- De serie bevat een digitale begrippenlijst.
- De serie bevat originele teksten die van woordverklaringen zijn voorzien.
- De serie bevat opdrachten die bij elkaar staan of verspreid staan. (Het vooronderzoek zal kunnen uitwijzen waar de voorkeur naar uitgaat.)
- De serie is illustratief.
- De serie is zowel op papier als digitaal beschikbaar. (Dit zal echter alleen het geval zijn als we een sponsor bereid kunnen vinden het lesmateriaal voor ons te drukken.)
- De serie houdt rekening met de verschillende ontwikkelingsstadia van de leerling.
- De serie bevat aanvullende opdrachten voor het vwo of beperkende opdrachten voor de havo.
- De serie is stimuleren voor zowel de leerling als docent.

Uitgangspunten leerling:

- De leerling dient naar de tekst toe te worden gebracht met de bedoeling die te begrijpen en te waarderen vanuit de literair-historische context.
- De leerling dient een eigen smaak te ontwikkelen van de te lezen teksten (om daarmee reflectie uit te lokken).
- De leerling creëert een maatschappelijke bewustwording.
- De leerling maakt kennis met de vroegmoderne taal en leert deze aan de hand van de woordverklaringen ook te lezen en te begrijpen.
- De leerling maakt kennis met originele vroegmoderne teksten.
- De leerling leert naast de primaire bronnen ook gebruik te maken van diverse secundaire bronnen.
- De leerling leert de teksten te analyseren, interpreteren en waarderen.

Uitgangspunten docent:

- De lessenserie moet een houvast zijn voor de docent voordat het voor beide partijen uitdagend blijft.
- De handleiding bevat tips ter extra verdieping.
- De handleiding bevat de antwoorden op de vragen in de lessenserie.
- De handleiding is niet digitaal beschikbaar.

- De handleiding is stimulerend.

3. Vraagstelling

We streven ernaar de lessenserie *Ware Bataven* uit te kunnen geven en een plaats te kunnen geven op de leeslijst van middelbare scholen. De lessenserie voldoet aan de eisen die landelijk zijn vastgelegd voor het eindexamen (zie bijlage A). We hoeven ons dus niet af te vragen of de lessenserie geschikt is als stof voor het eindexamen. Wat we ons wel kunnen afvragen is *of leerlingen en docenten gebaat zijn bij literatuur(lessen) waarin de identiteit van de Bataaf (en ook niet onbelangrijk: de Nederlander) centraal staat*. Dit kan duidelijk worden aan de hand van korte interviews met zowel leerlingen als docenten op verschillende scholen. Wat we ons ook kunnen afvragen is *of de lessenserie geschikt is voor de havo- en vwo-leerlingen*. Dit kan aan de hand van een vragenlijst na de uitvoering van de lessen op verschillende scholen. Samen met Feike zijn we in ieder geval tot de volgende hoofdvraag gekomen:

Hoe maken, publiceren en verspreiden we een lessenserie voor de bovenbouw in het voortgezet onderwijs rondom de doorwerking van de Batavenmythe, gebaseerd op recente wetenschappelijke onderzoeksresultaten in de letterkunde op het gebied van de Batavenmythe, nationalisme, identiteitsconstructie en cultural memory?

Deze hoofdvraag zal beantwoord kunnen worden aan de hand van twee verschillende onderzoeken. Dit wordt het individuele deel van dit project. Welke twee verschillende onderzoeken dat zijn, wordt besproken in de volgende paragraaf.

4. Werkwijze

Na het samenstellen van de ideale ontwerpeneisen verrichten wij in de testfase elk een eigen onderzoek. Deze individuele onderzoeken zullen in het teken staan van de ontwikkeling van het lessenpakket en in een individueel verslag vastgelegd worden. Literatuur over historische literatuur in het onderwijs zal voor ons hierin een houvast zijn om uiteindelijk tot een relevante vraagstelling te komen (zie paragraaf 6 voor de literatuurlijst). Ook de cursus 'Historische letterkunde op school', die wij reeds volgen, zal hieraan kunnen bijdragen.

Aan de hand van een ontwerponderzoek willen we de vraagstellingen genoemd in paragraaf 3 beantwoorden. Van tevoren stellen we een aantal eisen aan het lesmateriaal, die als volgt kunnen worden geformuleerd:

- De leerling kan met behulp van een verklarende woordenlijst de vroegmoderne teksten moeiteloos lezen.
- De leerling kan de inhoud van de vroegmoderne teksten parafraseren.
- De leerling kan een omschrijving geven van de status van de Bataven in de achttiende eeuw.

Deze lijst wordt natuurlijk aangevuld. Het is de bedoeling dat aan de hand van deze eisen getoetst kan worden of de lessenserie geschikt is om tijdens de historische literatuurlessen gebruikt te kunnen worden. Daarnaast moet aan de hand van de ontwerpeneisen duidelijk worden of de leerlingen (en de docenten) gebaat zijn bij een lessenserie als deze. Te denken valt aan de volgende twee onderzoeken:

Onderzoek 1: een benadering binnen de lessenserie. Aan de hand van een experimenteel onderzoek krijgen twee klassen een les uit de lessenserie voorgelegd, waarin de ene klas de teksten voorzien krijgt van een verklarende woordenlijst en de andere klas de teksten zonder verklarende woordenlijst krijgt. Inhoudelijke vragen achteraf moeten aangeven of de leerlingen een woordenlijst nodig hebben of een toevoeging vinden.

Onderzoek 2: de behoefte naar identiteitsvorming en actualisering. Aan de hand van een beschrijvend onderzoek krijgen twee klassen een les uit de lessenserie voorgelegd, waarna een vragenlijst zal volgen waaruit bijvoorbeeld duidelijk moet worden hoe leerlingen tegenover het onderwerp van de lessenserie staan en of zij de koppeling tussen het heden (moderne culturele vorming) en het verleden (de Bataven) waarderen. Ook worden verschillende leerlingen en de docent geïnterviewd. Vragen die aan bod kunnen komen, zijn hieronder weergegeven:

- Wordt de koppeling tussen heden en verleden op prijs gesteld door de docent?
- Komt de vroegmoderne tekst goed tot zijn recht in deze lessenserie?
- Wordt de vroegmoderne tekst meer door de leerling gewaardeerd door de koppeling met moderne culturele vorming?
- Zorgen vragen met een actueel onderwerp (zoals de Gouden Kalf-uitreiking) voor een beter begrip van de historische tekst? Is het voor de leerling beter in perspectief te plaatsen?
- Zorgt de koppeling naar een modern verhaal (zoals Annie M.G. Smit) voor een beter begrip van de historische tekst die er tegenover is geplaatst?

Voor beide onderzoeken zijn twee toetsmomenten nodig. Er zal namelijk aan de hand van de resultaten van het eerste toetsmoment een evaluatie moeten plaatsvinden, waarna de lessenserie waar nodig aangepast moet worden. Er zijn dus zeker acht klassen nodig voor de testfase. We gaan op dit moment uit van het testen door middel van vragenlijsten of het houden van interviews na een van de lessen uit de lessenserie. De resultaten zullen worden verwerkt met behulp van het programma SPSS.

5. Taken

De taken staan kort beschreven in de planning. Hieronder volgt een overzicht van de verdeelde taken van ieder geval het eerste deel van dit project.

Jolien zal zich richten op het annoteren van de primaire teksten. Zij heeft in haar bachelor de cursus 'Lezen en laten lezen' gevolgd, waarin het annoteren aan bod is gekomen. Zij heeft hier dus al ervaring mee en er de nodige kennis over opgedaan. Ook zal zij de begrippenlijsten samenstellen. Matti zal zich bezighouden met de docentenhandleiding. Zij heeft in haar bachelor en in de eerste helft van haar master voor de klas gestaan en heeft dus ervaring kunnen opdoen als docent.

Voor het vooronderzoek zullen de meeste taken nog gezamenlijk worden uitgevoerd, zoals het benaderen van scholen, het opstellen van de vragenlijsten en het afnemen van de interviews (hierin kan natuurlijk wel de volgende taakverdeling gemaakt worden: een van ons interviewt de docent, de ander interviewt de leerlingen). Het verwerken van de resultaten en het opstellen van de meest ideale ontwerpeisen zal ook nog in samenwerkingsverband gebeuren.

Het tweede deel van het onderzoek zal wel op individuele basis uitgevoerd worden en heeft ieder van ons haar eigen 'grote' taak.

6. Pro memorie

- Op welke wijze gaan we de lessenserie uitgeven (als de fondsen geen groen licht geven)? Er zal contact moeten worden opgenomen met Igitur over de mogelijkheden tot *e-publishing*.
- Welke educatieve websites gaan we benaderen om de naamsbekendheid van het Batavenproject te vergroten? We moeten uitzoeken welke sites er nog meer zijn naast www.literatuurgeschiedenis.nl waarvan we kunnen vragen of er een link kan komen naar onze toekomstige website.
- Hoe zit het met de rechten op afbeeldingen? Mogen deze simpelweg gebruikt worden voor op de website of in het lesmateriaal?

7. Materiaal

Akker, J. van den., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.), *Educational Design Research*. London 2006.

Assche, A. van (red.), *Literatuurgeschiedenis op school?* Leuven 1988.

Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & van der Meer, A. G. E., *Basisboek interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen 2007.

Blik, H., *Kwaliteit van het lesmateriaal voor het praktijkonderwijs: een onderzoek onder docenten*. Groningen 2005.

Dirksen, J., *Lezers, literatuur en literatuurlessen: reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Nijmegen 1995.

Ebbens, S. en S. Ettehoven, *Effectief leren. Basisboek*. Groningen 2009.

C. Geljon, *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum 1994.

Keken, H. van, *Voor het onderzoek: Het formuleren van de probleemstelling*. Amsterdam 2006.

Graaff, R. de, en D. Tuin, *De toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* Utrecht 2009.

Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam 1998.

Keken, H. van, *Voor het onderzoek: Het formuleren van de probleemstelling*. Amsterdam 2006.

Kok, W., *Lezen om te weten: een leergang voor het bestuderen van teksten: handleiding en lesmaterialen*. Utrecht, 1982.

Kortland, J., *Besluitvorming van leerlingen: ideeën voor lesmateriaalontwikkeling en onderzoek*. Enschede 1992.

Leerssen, J., *Oerteksten: nationalisme, edities en canonvorming*. Amsterdam 2002.

Leerssen, J., *Spiegelpaleis Europa. Europese cultuur als mythe en beeldvorming*. Nijmegen 2011.

Leerssen, J., 'Identity/alterity/hybridity', in: M. Beller and J. Leerssen (red.), *Imagology: the cultural construction and literary representation of national characters: a critical survey*. Amsterdam 2007.

Leerssen, J., *National thought in Europe*. Amsterdam 2006.

Maso, I. & Smaling, A., *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam 1998.

Mathijssen, M., *Naar de letter. Handboek editiewetenschappen*. Assen 1995/Den Haag 1997.

Schalekamp, J.C., *Bataven en buitenlanders: 20 eeuwen immigratie in Nederland*. 2009.

Slings, H., *Toekomst voor de middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam 2000.

Swinkels, L., *De Bataven. Verhalen van een verdwenen volk*. Amsterdam 2004.

Verboord, M., *Moet de meester dalen of de leerling klimmen?: de invloed van literatuuronderwijs en ouders op het op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht 2003.

Vocht, A. de, *Basishandboek SPSS 16. Statistiek met SPSS*. Utrecht 2008.

Witte, T., *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs*. Groningen 2008.

7. Bijlage

Op de website van het SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling) staan de eindexameneisen voor dit jaar. Het lijkt erop dat de lessenserie zal voldoen aan de eisen onder domein E: Literatuur. De lessenserie is namelijk oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal (subdomein E1), er komen verschillende literaire tekstsoorten en literaire begrippen aan bod (subdomein E2) en het geeft een overzicht van een deel de Nederlandse literatuurgeschiedenis, wat ertoe zal bijdragen dat de leerlingen met behulp van deze lessenserie andere literaire werken in het juiste historische perspectief zal kunnen plaatsen (subdomein E3).

A. Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

Domein A	Leesvaardigheid
Domein B	Mondelinge taalvaardigheid
Domein C	Schrijfvaardigheid
Domein D	Argumentatieve vaardigheden
Domein E	Literatuur
Domein F	Oriëntatie op studie en beroep.

Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft. De CEVO stelt het aantal en de tijdsduur van de zittingen van het centraal examen vast. De CEVO maakt indien nodig een specificatie bekend van de examenstof van het centraal examen.

Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan:
 - vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;
 - de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
 - relaties tussen delen van een tekst aangeven;
 - conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;
 - standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;
 - argumentatieschema's herkennen.

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):
- relevante informatie verzamelen en verwerken;
 - deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;
 - adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.

Domein C: Schrijfvaardigheid

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:
- relevante informatie verzamelen en verwerken;
 - deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;
 - concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.
 -

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:
- analyseren;
 - beoordelen;
 - zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

* Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.

* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

Bijlage III - Taakverdeling

Les 1

- Begrippen (Jolien)
- Layout voor alle lessen bedenken (samen)
- Layout (Matti)
- Inleiding (samen)
- Tekstvragen (Jolien)
- Docentengedeelte (Matti)
- Tijdbalk (Matti)

Les 2

- Terzijde vd Capellen (Matti)
- Begrippen (Jolien)
- Annotaties (Jolien)
- Tekstbegrip vragen (Jolien)
- Layout bedenken (samen)
- Layout (Matti)
- Tekst aanscherpen (samen)
- Tekst omgooien (samen)
- Kopjes toevoegen (samen)
- Samenvatting aan het eind (samen)
- Docentengedeelte (Matti)
- Tijdbalk (Matti)
- Opdrachten in les plaatsen (samen)

Les 3

- Begrippen (Jolien)
- Annotaties (Jolien)
- Layout (Matti)
- Terzijde Jacob v Lennep (Jolien)
- Samenvatting (Matti)
- Docentengedeelte (Matti)
- Tijdbalk (Matti)
- Opdrachten in les plaatsen (samen)

Les 4

- Begrippen (Jolien)
- Annotaties (Jolien)
- Tekstbegrip vragen (Jolien)
- Terzijde Helmers + gevoel (Jolien)
- Terzijde orale traditie (Jolien)
- Samenvatting *De Hollandsche natie* (Jolien)
- Layout (Matti)
- Schuiven met inhoud (samen)
- Docentengedeelte (Matti)
- Tijdbalk (Matti)
- Opdrachten in les plaatsen (samen)

Les 5

- Begrippen (Jolien)

- Annotaties (Jolien)
- Tekstbegrip vragen (Jolien)
- Layout (Matti)
- *Baeto* vertaling (samen)
- Schuiven met inhoud (samen)
- Tussenkopjes
- Docentengedeelte (Matti)
- Tijdbalk (Matti)
- Opdrachten in les plaatsen (samen)

Website:

- Subsidieaanvraag (samen)
- Achtergrondafbeelding gezocht (Jolien)
- Layout website (samen)
- Niet gebruikte afbeeldingen (Matti)

Bijlage IV - Subsidieaanvraag

Subsidieaanvraag – de fondsen

Om *Ware Bataven* uiteindelijk op de middelbare school terecht te laten komen zijn we in januari gestart met subsidieaanvragen. Door middel van het fondsenboek kwamen we tot vier geschikte fondsen waar we ons tot gericht hebben. Deze fondsen betroffen:

- Suzanne Hovinga Stichting
- Dr. Hendrik Muller's Vaderlansch Fonds
- Vereniging tot Weldadigheid van den Allerheiligsten Verlosser
- F.S. Tijmstra Stichting

Met een vijfde fonds genaamd *De Kattendijke/Drucker Stichting* kwamen we via Feike Dietz in contact. Bij de aanvraag waren een aanbevelingsbrief van Els Stronks en Feike Dietz, een aanbevelingsbrief van Paul Wackers en een begroting toegevoegd (zie bijlagen). Aan alle fondsen en stichtingen vroegen wij een bijdrage van €1000,-. Naast deze fondsen schreven we ook twee 'Bataafse' bedrijven aan voor een bedrag van €500,-:

- Batavia Stad te Lelystad
- Batavusfietsen te Heereveen

In april kregen we (na wat afwijzingen) een toezegging vanuit *De Kattendijke/Drucker Stichting*. Dit geldbedrag van €1000,- gaf ons de mogelijkheid een websitedesigner aan te stellen.

Subsidieaanvraag – de brief

Geachte bestuursleden van de Kattendijke/Drucker Stichting, Heel veel Nederlanders kennen 'Batavus', het Nederlandse fietsenmerk. Maar weinigen weten dat deze merknaam de voorouder van de hedendaagse Nederlander vertegenwoordigt. De Batavusfiets maakt onderdeel uit van een al eeuwendurend proces van herinnering. De 'Bataaf' werd in de zestiende eeuw voor het eerst de Nederlanders tot voorbeeld gesteld en hielp zo een Nederlandse identiteit te construeren. Wie vandaag de dag op een Batavusfiets zit, betoont zich in feite een afstammeling van de trotse Batavier die ooit de Romeinen uit ons land wist te verdrijven.

In ons afstudeerproject binnen de master Europese letterkunde van de middeleeuwen en de renaissance aan de Universiteit Utrecht willen wij bovenbouwleerlingen van de havo en het vwo bewustmaken van de doorwerking en functie van de historische mythe van de Bataaf. Onder begeleiding van een aantal docenten en vakdidactici van het departement Nederlands ontwerpen wij daartoe een lessenserie. Door de leerlingen fragmenten en bewerkingen van teksten uit de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw aan te bieden, en die te verbinden met moderne culturele verschijnselen (fietsmerken, maar ook stripboeken en reclamemateriaal) laten we de leerlingen kennismaken met de functie die deze mythe voor de totstandkoming van Nederland heeft gehad. Het thema dat centraal staat in deze lessenserie is de identiteitsvorming en de verschuivingen daarin. 'Dé Bataaf' is daar een sterk voorbeeld van: de strijdende voorouder van de Nederlanders was ooit de ultieme nationale mythe, maar is inmiddels geworden tot fietsmerk. Hoe kunnen dergelijke verschuivingen optreden, en met welk effect?

We schrijven deze brief om de steun van uw fonds te vragen bij het publiceren van onze lessenserie, in papieren en digitale vorm. Wij hopen dat uw fonds kan bijdragen aan de succesvolle verspreiding van de lessenserie die de titel draagt: *Ware Bataven. Nederlandse identiteit, trots en mythevorming; een lessenserie over (historische) teksten*.

De lessenserie is gebaseerd op gangbare didactische inzichten, die met name gericht zijn op het leggen van verbanden tussen de belevingswereld van de leerlingen en het lesmateriaal. De sporen die de leerlingen van de Bataven-mythe in hun dagelijks leven zien, vormen natuurlijk zeer bruikbare aanknopingspunten. We verwerken de meest recente onderzoeksresultaten in het materiaal en vullen die aan met onderzoek dat we zelf doen naar tot op heden onontdekte aspecten van het doorleven van de mythe.

Het materiaal zal, vóór het wordt uitgegeven, worden getest op een aantal scholen. De uiteindelijke publicatie zal dus bestaan uit een zorgvuldig geëvalueerde en aangepaste versie van ons eerste ontwerp, en zal bruikbaar zijn voor de lessen literatuurgeschiedenis van het vak Nederlands en het vak Geschiedenis of Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). Tevens zal er een website ontworpen worden waar verdiepende opdrachten en meer materiaal te vinden zullen zijn. Waar de lessenserie zich voornamelijk richt op de Nederlandse letteren, zal deze webomgeving een brede verdieping met materiaal in de vorm van beeld, theater en toneel bieden.

Bekendheid voor de lessenserie zullen we verkrijgen via de scholen waarmee we testen uitvoeren, en via het internet (via nieuwsbrieven voor neerlandici en historici bijvoorbeeld, en weblogs van landelijke verenigingen van docenten). We streven er tevens naar de link op andere actieve educatieve sites, bijvoorbeeld www.literatuurgeschiedenis.nl te kunnen plaatsen.

Om de lessenserie aan een groot aantal scholen aan te kunnen bieden, hebben we de steun nodig van uw fonds: met die steun kunnen wij publicatie realiseren. Uw stichting stelt zich tot doel om projecten op het gebied van cultuur financieel te ondersteunen, verzoeken wij u vriendelijk om bij te dragen aan de realisatie van onze lessenserie.

Wij hopen op een positief besluit. Heeft u nog vragen of wilt u meer informatie alvorens een besluit te nemen, dan kunt u ons altijd contacteren.

Hartelijke groeten,

Jolien Brussen, BA
j.brussen@uu.nl
06 300 63 917

Matti Gortemaker, BA
m.w.gortemaker@students.uu.nl
06 508 28 029

Bijlagen:

- aanbevelingsbrief prof. dr. E. Stronks en F. Dietz, MA
- aanbevelingsbrief prof. dr. P. Wackers
- begroting

Subsidieaanvraag – aanbevelingsbrief prof. dr. Els Stronks en dr. Feike Dietz

Utrecht, [datum]

Geachte ...

Namens de afdeling Vroegmoderne Nederlandse letterkunde van de Universiteit Utrecht ondersteunen wij van harte de pogingen van Matti Gortemaker en Jolien Brussen om financiering te vinden voor de uitgave van de lessenserie 'Ware Bataven' voor bovenbouwleerlingen van de havo en het vwo.

In 'Ware Bataven' maakt de middelbare scholier kennis met de Bataaf, die al eeuwenlang de personificatie is van de moedige en strijdbare voorouder van de Nederlander, en als zodanig de strijd legitimeert die de Nederlanders voerden tegen vijanden van buitenaf. Of die vijanden nu Romeinen of Spanjaarden of Duitsers waren, steeds stonden de Bataven symbool voor de dappere, onafhankelijke strijders die de Nederlanders wilden zijn: heer en meester over hun eigen land.

Er is in 'Ware Bataven' een veelzijdige verzameling materiaal bijeengebracht dat in thematisch georganiseerde hoofdstukken inzicht biedt in het proces van natie- en identiteitsvorming dat door middel van de 'Bataven-mythe' door de eeuwen heen plaatsvond. De nadruk ligt op teksten: moderne teksten als stripverhalen en kinderboeken, maar bovenal historische teksten uit de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw, toen de Nederlandse staat ontstond zoals we die vandaag de dag nog steeds kennen. Door de nadruk op historische teksten is het lespakket bruikbaar in de lessen literatuurgeschiedenis bij het schoolvak Nederlands. Het pakket leent zich daarnaast dankzij de brede cultuurhistorische insteek en uitstapjes naar onder meer theater en schilderkunst uitstekend voor de invulling van vakoverstijgende projecten of disciplineoverstijgende vakken zoals Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV).

Weloverwogen is de Batavenmythe uitgekozen als het thema van deze lessenserie. Scholieren komen in hedendaagse media voortdurend in aanraking met discussies over de Nederlandse identiteit: over het bestaan van dé Nederlandse identiteit en over de specifieke eigenschappen die Nederland tot Nederland maken. Die discussies vormen de rechtstreekse voortzetting van lange lijnen van tekstuele tradities. De reflectie op wat Nederland is, was, of zou kunnen worden, vormen het culturele geheugen van een land: individuen, groepen en de samenleving positioneren zich in en door die teksten ten opzichte van het verleden, en ontlenen daaraan hun identiteit. De lessenserie zal middelbare scholieren op een frisse en uitdagende manier laten kennismaken met en nadenken over de actualiteit van de geschiedenis, over processen van natie- en identiteitsvorming, en over de macht van tekst en mythen.

'Ware Bataven' wortelt in het onderzoek dat verricht wordt in het programma 'Cultures and Identities' van de Universiteit Utrecht, dat zich richt op de identiteitsvormende werking van culturele producten.⁹⁷ De lessenserie komt tot stand binnen de afdeling Vroegmoderne Nederlandse letterkunde van de Universiteit Utrecht. Die afdeling verzorgde enkele jaren geleden al het luik over de zeventiende eeuw op de website 'Literatuurgeschiedenis.nl' en droeg bij aan delen van de hooggewaardeerde reeks *Tekst in Context*, met lesmateriaal op het gebied van historische literatuur. Zij biedt in het kader van het *Emblem Project Utrecht* bovendien een veelbezochte educatieve webomgeving aan over het vroegmoderne embleem.

⁹⁷ <http://www.uu.nl/university/research/nl/focusgebieden/culturesandidentities/Pages/default.aspx>

De lessenserie 'Ware Bataven' vormt de nieuwe activiteit van de afdeling op het gebied van de didactisering van historische literatuur.

In het masteronderwijs van de afdeling Vroegmoderne Nederlandse letterkunde vormen literatuur en identiteit, multimedialiteit, en didactisering van historische teksten belangrijke speerpunten. De sturende krachten achter deze lessenserie, Ineke van Gelder, Matti Gortemaker en Jolien Brussen, zijn allemaal masterstudenten van de afdeling. Ineke heeft daarbij dankzij een jarenlange ervaring in het onderwijs expertise opgebouwd op het gebied van didactiek. Matti en Jolien volgen de master Europese letterkunde van de middeleeuwen en de renaissance, die nadrukkelijk gericht is op de vertaling van de historische tekstuele cultuur in de wereld van vandaag.

Wij hopen dat uw organisatie in dit alles meer dan voldoende reden ziet om de publicatie het educatieve materiaal te ondersteunen, en danken u bij voorbaat hartelijk voor die steun,

Els Stronks

Hoogleraar Vroegmoderne Nederlandse letterkunde

Feike Dietz

Universitair docent Vroegmoderne Nederlandse letterkunde

Subsidieaanvraag – aanbevelingsbrief prof. dr. Paul Wackers

LS.,

Graag ondersteun ik de subsidieaanvraag voor de lessenserie 'Ware Bataven'. Voor een inhoudelijke onderbouwing van de waarde van deze lessenreeks verwijs ik graag naar de aanbevelingsbrief van de begeleidende docenten die ik geheel onderschrijf. Vanuit mijn perspectief, als onderwijsdirecteur, zijn er twee andere belangrijke aspecten aan deze onderneming die ik u als aanvulling graag wil voorleggen.

Het ene is dat er in toenemende mate maatschappelijke behoefte is aan academische opleidingen waarbij studenten in de laatste fase van hun studie apart en expliciet aandacht besteden aan de 'vertaling' van de door hen opgebouwde kennis en vaardigheden naar een of andere maatschappelijke toepassing. De afdeling vroegmoderne Nederlandse letterkunde hier in Utrecht heeft al heel vroeg die maatschappelijke behoefte onderkend en heeft ook veel zinvolle initiatieven op dit terrein ontwikkeld. Als onderwijsdirecteur probeer ik de aandacht voor maatschappelijke toepasbaarheid van academische kennis waar mogelijk te ondersteunen. Blijken van waardering uit de samenleving voor academische initiatieven in deze laten zien dat dit een terechte strategie is.

Het andere is dat op middelbare scholen serieuze problemen bestaan bij het op passende wijze aanbieden van historische stof. Er zijn wel nieuwe initiatieven maar met name op het gebied van lessenspakketten over actuele onderwerpen – en discussies over de Nederlandse identiteit horen daar zeker bij - is nog maar heel weinig goed en verantwoord materiaal beschikbaar. En dat terwijl docenten desgevraagd aangeven dat juist die zeer belangrijk zijn bij het aantrekkelijk en interessant maken van het onderwijs. Vanwege deze twee 'onderwijspolitieke' redenen, gekoppeld aan het intrinsieke belang van het project, beveel ik de lessenserie 'Ware Bataven' van ganser harte in uw aandacht aan. Ik hoop dat u subsidiëring mogelijk en – net als ik – gewenst acht.

Met vriendelijke groet

Prof.dr. P.W.M. Wackers

Bijlage V – Het onderzoek

Beste leerling,

Voor je ligt een onderzoek over de presentatie van fragmenten uit twee historische teksten. Allebei deze teksten staan in het teken van de Batavieren. Op dit moment wordt er namelijk gewerkt aan een lespakket voor bovenbouw leerlingen over dit onderwerp, met de naam *De Ware Bataaf*. Aan jou wil ik vragen mee te werken aan dit onderzoek om zo te kunnen bekijken hoe leerlingen het liefste met historische literatuur werken. Je krijgt twee tekstfragmenten te lezen waarover je twee keer vier vragen moet maken. Achteraan de teksten is ook nog een vragenlijst toegevoegd.

Alvast erg bedankt voor je medewerking!

Jolien Brussen

Over jou:

- Leeftijd:
- Klas + niveau (bijv. vwo4):
- Man / vrouw

Tekst 1 J.F. Helmers – *Hollandsche natie*

Inleiding

Jan Fredrik Helmers (1767–1813) schrijft in zijn voorwoord van de dichtbundel *De Hollandsche natie*, dat hij zijn gevoel wil overbrengen op zijn lezers, het wil 'uitstorten' in het 'gemoed mijner Landgenooten'. Het gevoel dat hij heeft gekregen toen hij dacht aan zijn roemruchte voorvaders. Die mensen, zijn voorouders, waren dus bijzonderder dan wie ook; er zullen waarschijnlijk nooit meer zulke bijzondere mensen op aarde rondlopen. Bij een dichter gaat het volgens Helmers om de 'uitboezeming van het hart'. Een dichter moet met het 'scheppend vermogen' dat hij heeft 'zijn gevoel, zijn gloeiende verbeelding' in het hart van zijn lezers en hoorders uitstorten.

Helmets wil dus twee dingen. Hij wil de liefde voor zijn land en zijn voorouders bezingen én hij wil dat zijn lezers dezelfde verrukking zullen ervaren als hij. In de voorzang van *De Hollandsche natie* komen de Batavieren voor als de voorouders:

Vragen over de tekst:

40 Ook wij, wij hebben spelen, dansen;
Maar spelen van een' eedler aard.
Wij hupplen om door scherpe lansen,
Ons speeltuig is het schild en zwaard.
Wij roemen op geen praalgebouwen,
Op graven uit arduin gehouwen,
Een zode dekt hier 't oudrengraf:
Maar eeuwig blijven wij aanbidden
Den schoot, die ons het aanzijn gaf.

r. 36 – 44 Helmers benoemt de voordelen van de Batavieren: ónze spelen zijn edeler: de Batavieren spelen en dansen met onze wapens. 'Wij Batavieren' hebben voor onze voorouders geen stenen praalgraven gemaakt, maar de graven zijn bedekt met graszoden. 'Wij Batavieren' gedenken de voorouders eeuwig en met eerbied.

45 Wij sluiten in geen tempelwanden
De Godheid op, haar magt ten spot!
Een tempel, niet gevormd met handen,
Verheffen wij den eeuwgen God.
't Is onder 't weefsel van 't gebladert'
50 Der eiken, dat elk Wodan nadert,
En dankbaar daar zijn beden uit:
Wij, trotsch op de eer der Batavieren,
Wij blijven dezen grond versieren,
En 't vaderlijk gebeent' wordt nooit der Roomren buit.

r. 45 – 56 Helmers vervolgt: 'wij Batavieren' sluiten onze goden niet op in tempels, Batavieren vereren Wodan (hun god) en bidden tot hem onder de eiken. Batavieren blijven hun grond eren en laten de beenderen van hun voorouders nooit door de Romeinen roven.

1. Waarom zijn de spelen van de Batavieren edeler dan die van de Romeinen?

2. Met 'den schoot, die ons het aanzijn gaf' in regel 44 worden de voorouders bedoeld. Kun je verklaren waarom Helmers hier het woord 'schoot' voor gebruikt?

3. Waarin verschilt het vereren van de goden tussen de Batavieren en de Romeinen?

4. Wat bedoelt Helmers in regel 54 met 'vaderlijk gebeent'?

Tekst 2 P.C. Hooft – *Baeto*

Inleiding

De volgende tekst komt uit het vijfde bedrijf van *Baeto, of Oorsprong der Hollanderen*. een toneelstuk uit 1617 geschreven door P.C. Hooft. Hij vertelt daarin het verhaal over Baeto: volgens de mythen een moedige prins uit Catten (nu: Hessen, in Duitsland), die vanuit zijn land naar het eiland van de Bataven trok. Hij was de stichter en eerste leider van de 'Batavieren', het volk dat tegenwoordig 'Hollanders' heet.

Hooft zal het onderwerp van zijn toneelstuk zorgvuldig hebben uitgekozen. Het was in 1617 nauwelijks dertig jaar geleden dat de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden was uitgeroepen. Als je nog niet zo lang bestaat, weet je zelf nog niet zo goed wie je bent. Anderen kennen jou ook nog niet. Een aartsvader als Baeto was *nét* wat de Republiek nodig had. Een gemeenschappelijke identiteit en trotse voorgeschiedenis. Baeto had dus een belangrijke taak te vervullen: hij werd de gemeenschappelijke betovergrootvader van de Republiek. En wat voor één! Baeto was vrijheidslievend, moedig, respectvol, deugdzaam. Dat deze heldhaftige prins in werkelijkheid nooit had bestaan en alleen in verhalen leefde, wisten Hooft en de Hollanders al wel. Maar dat was geen probleem.

De zeventiende-eeuwse taal waarin het stuk werd geschreven is voor ons weliswaar herkenbaar, maar er staan toch ook veel woorden in die we niet meer gebruiken, of waarvan de betekenis toen net iets anders was dan die van nu. Daarom hebben we een vertaling in modern Nederlands naast de oorspronkelijke tekst gezet. Het volgende fragment speelt zich af aan het einde van het toneelstuk. Baeto wordt gekozen tot koning:

<p>ZEGHEMOND Verstreckt den vólcke' een Gódt op aarden.</p> <p>BAETO Ick heb de maght niet om te weigren 't geen ghy wilt.</p> <p>BURGHHERHART Laat ons ontfangen dan den vórst op dezen schildt. Hef op.</p> <p>BAETO Ick sweer, nae wys en wetten, d' heerschappije By raadt van d' edelst' en de best' der burgerije 1505 Te voeren over u, myn' lieden; dien naar my, Met wien ghy 't hóudt, voortaan uw naam Baethauwers zy. Godt hoed' my voor 't aanstaand', en boete my 't vervloghen,, leidt, Zó waar als dit is.</p> <p>BURGHHERHART Hier is der Baethauwers moghenheidt.</p> <p>REI VAN SÓLDATEN Lang leef' de koning.</p> <p>REI VAN JOFFREN Lang gezondt.</p> <p>REI VAN NONNEN Altydt in eer. 1510 En 't mangel zyner stam aan spruiten nemmermeer.</p>	<p>ZEGEMOND Wees voor het volk een God op aarde.</p> <p>BAETO Ik heb de macht niet omdat wat jullie willen te weigeren.</p> <p>BURGERHART Laat de vorst dan op ons schild staan. Hef het schild.</p> <p>BAETO Ik zweer, mijn lieden, dat ik volgens de gewoonten en wetten luisterend naar de raad van de edelsten en de besten uit de burgerij, 1505 over u zal regeren. Naar mij, aan wiens zijde gij staat, zult gij voortaan Bataven heten. Moge God mij waarlijk behoeden voor nieuw verdriet en mij het oud verdriet verzachten.</p> <p>BURGERHART Hier ontstaat het rijk der Bataven.</p> <p>REI VAN SOLDATEN Lang leve de koning.</p> <p>REI VAN JUFFROUWEN Voor altijd gezond.</p> <p>REI VAN NONNEN Voor altijd in eer. 1510 En laat de spruiten nooit meer van hun stam snoeien.</p> <hr/> <p>1510. Spruiten: kinderen. Hier: het zal zijn nageslacht nooit aan nakomelingen ontbreken.</p>
---	--

BAETO	In vrede kloeck als byên, in óórlógh kloeck als leeuwen Doorleef' myn vólck, met hunn' naekomelingen, d' eeuwen, En nemmermeer en nyp' hen een te straf beleidt.
ZEGHEMOND	En nemmermeer en slóóp hen d' ongebondenheit.
REI VAN JUFFRÓUWEN	
1515	Vórsten hóogh, die wilt bekleden Met glori eerlyck uw' hailighe thrónen; Weten moet ghy, dat reden Zinnelyck heeft, met uw' glansrycke krónen Naegekuist des zons sieraden;
1520	Om u haar' zeden Nae te doen yvren, en tónen Uw' genaden Aan goên en quaden.
Eindt.	

BAETO	Moge mijn volk en zijn nakomelingen, leven in vredestijd ijverig als bijen, in de oorlog dapper als leeuwen, en moge hen nooit een te streng bewind benauwen.
ZEGEMOND	En moge de ongebondenheid hen nooit naar de ondergang brengen.
REI VAN JUFFROUWEN	
1515	Hoge vorsten, die op eerlijke wijze met glorie uw heilige tronen willen bekleden, gij moet weten dat het menselijk verstand, in de glans van uw kronen symbolisch de pracht van de zon
1520	heeft weergegeven zodat u, evenals de zon, uw gunsten zult uitstralen naar goede en slechte mensen.
Einde.	
	<hr/>
	1514. Ongebondenheid: de gegeven vrijheid. 1518. Vergelijking van de koning met de zon.

Vragen over de tekst:

1. Wat bedoelt Zegemond met 'wees een God voor het volk op aarde' in de eerste regel?	
2. Hoe zou je de uitspraak in 1510 'En laat de spruiten nooit meer van hun stam snoeien' uitleggen?	
3. Wat bedoelt Zegemond in regel 1514 met de ongebondenheid die hen naar de ondergang zou kunnen brengen? Tip: kijk ook naar de regels erboven.	
4. Wat moet Baeto net als de zon uitstralen aan zijn volk? (r. 1520-1523)	

Evaluatie

Tekst 1:

- De woordverklaringen hielpen mij goed bij het lezen van de tekst
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- De samenvatting las fijn naast de originele tekst
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- De samenvatting was goed genoeg als hulpmiddel
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- Ik vond het een fijne manier waarop de tekst gepresenteerd was
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- Ik vond het prettig dat er een samenvatting was toegevoegd
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- Ik voelde me goed geholpen met de samenvatting
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*

Tekst 2:

- De vertaling en de woordverklaringen hielpen mij goed bij het lezen van de tekst
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- Ik heb ook goed naar de originele tekst gekeken
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- Het is een leuke toevoeging om de originele tekst naast de vertaling te zien
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- Ik vond het een fijne manier waarop de tekst gepresenteerd werd
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- Ik vond het prettig dat de tekst ook in modern Nederlands te lezen was
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*
- Ik voelde me goed geholpen met de vertaling en woordverklaringen
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*

Overige vragen:

- Welke tekst was makkelijker te lezen
Tekst 1 / tekst 2
- Welke vragen waren makkelijker te maken?
De vragen bij tekst 1 / de vragen bij tekst 2
- Welke tekst waardeer je het hoogst?
Tekst 1 / tekst 2
- Deze historische teksten hebben mijn interesse in (historische)literatuur vergroot
Helemaal mee eens / mee eens / een beetje mee eens / niet mee eens / *helemaal niet mee eens*

Bijlage V – Antwoorden op tekstbegripvragen

Tekst 1

1. Waarom zijn de spelen van de Batavieren edeler dan die van de Romeinen?
De Batavieren gebruiken geen pracht en praal maar zijn puur en eerlijk in hun spelen.
2. Met 'den schoot, die ons het aanzijn gaf' in regel 44 worden de voorouders bedoeld.
Kun je verklaren waarom Helmers hier het woord 'schoot' voor gebruikt?
Met schoot wordt moederschoot (dus voorouders) bedoelt. Helmers gebruikt het woord 'schoot' omdat hij ook doelt op voorouders (figuurlijk) moederschoot (letterlijk) in deze context. De voorouders gaven het aanzien.
3. Waarin verschilt het vereren van de goden tussen de Batavieren en de Romeinen?
De Romeinen vereren hun goden door middel van grootse tempels met pracht en praal. De Batavieren vereren Wodan bij de eiken.
4. Wat bedoelt Helmers in regel 54 met 'vaderlijk gebeent'?
Met het vaderlijk gebeent bedoelt Helmers de lichamen van overleden voorouders die begraven liggen onder de grond. Deze grond zullen de Romeinen nooit kunnen veroveren.

Tekst 2

1. Wat bedoelt Zegemond met 'wees een God voor het volk op aarde' in de eerste regel?
Baeto moet koning worden en zich als koning gedragen als een God op aarde.

2. Hoe zou je de uitspraak in 1510 'En laat de spruiten nooit meer van hun stam snoeien' uitleggen?
Het zal het nageslacht nooit aan nakomelingen ontbreken: er zullen nog genoeg kinderen geboren worden in het rijk van Baeto.

3. Wat bedoelt Zegemond in regel 1514 met de ongebondenheid die hen naar de ondergang zou kunnen brengen? Tip: kijk ook naar de regels erboven.
Het volk moet niet onder een te streng bewind terecht komen, maar tegelijkertijd moet de vrijheid die hiermee gepaard gaat goed worden begrepen. De ongebondenheid moet er niet voor zorgen dat het reilen en zeilen binnen het rijk niet goed loopt.

4. Wat moet Baeto net als de zon uitstralen aan zijn volk? (r. 1520-1523)
Zijn gunsten. Hij moet het goede naar boven halen en uitstralen aan iedereen binnen zijn volk: aan goede en aan slechte mensen.