

Onderzoek voor het schoolvak Nederlands

Journal of Dutch Linguistics and Literature

Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde

TNTL

2

2019 | jaargang 135

SANDER BAX & ERWIN MANTINGH

Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’

Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luilletterland

1 Inleiding

In dit artikel gaan we op zoek naar wat het concept ‘bewuste geletterdheid’, dat enige jaren geleden door het meesterschapsteam Nederlands werd gemunt, kan betekenen voor het literatuuronderwijs.¹ Wij doen dat door verder te redeneren op onze visie op een nieuwe didactiek voor literatuurgeschiedenis die we in een recent artikel hebben uiteengezet (Bax & Mantingh 2018). In het verlengde daarvan presenteren wij een eerste provisorische (en nog niet empirisch getoetste) schets van wat we ‘literatuurhistorisch redeneren’ noemen. We hebben ons daarbij laten inspireren door het model van ‘historisch redeneren’ dat ontwikkeld is in de geschiedenisdidactiek (Van Drie & Van Boxtel 2008; Van Boxtel & Van Drie 2018). In dit artikel zullen wij het ‘literatuurhistorisch redeneren’ op twee manieren benaderen: we denken het model van historisch redeneren om naar een model van literatuurhistorisch redeneren en we laten zien hoe zo’n model concreet vorm kan krijgen in een lessenreeks. Wij hebben daarvoor als toetssteen *Tjeempie!* van Remco Campert genomen, een tekst waar wij al eerder materiaal rondom hebben ontwikkeld (Bax & Mantingh 2013).

2 *Tjeempie!*

In 1968 verscheen *tjeempie! of liesje in luilletterland* van ‘remko kampurt’.² Net als de auteursnaam was het boekje geschreven in wat de schrijver ‘eigen nieuwe spelling’ noemde. Het is een werk dat we tot de ‘moderne’ literatuur rekenen, geschreven door een auteur die nog leeft en aan wie recentelijk een biografisch portret is gewijd dat veel media-aandacht kreeg (Van Hengel 2018). In dit artikel zullen wij de vraag stellen hoe we deze literatuurhistorische tekst kunnen aanbieden aan een leerling-lezer van vandaag. Wij vermoeden dat leerlingen behoorlijk wat cultuurhistorische drempels te nemen zullen hebben alvorens ze deze tekst goed kunnen lezen. Wij willen een aantal van die drempels laten zien, maar we willen ook een didactische oplossing voor die drempels presenteren.

Laten we het boek er eens bij pakken: de kaft van het boek biedt direct al interessant materiaal. Aan de kleding van de vrouw op de voorkant is te zien dat er sprake is van een totaal ander modebeeld dan dat van vandaag: de haardracht en make-up, het schooltasje, de bretels en het minirokje, de schoenen, lange witte

1 De volgende uitwerking van bewuste geletterdheid is ontleend aan het visiestuk uit 2018. Zie ter inleiding en met verwijzingen Coppen 2018.

2 Wij gebruiken in het vervolg wel hoofdletters bij de aanduiding van de verkorte boektitel en eiggennamen, waar de hedendaagse spelling dat voorschrijft.

Afb. 1 Omslag van Tjeempie! [...]. Literaire Reuzenpocket 243. Amsterdam (De Bezige Bij) 1968. Foto Peter Ruting. Typografie Peter Renard.



kousen. Om maar te zwijgen over het half ontblote lichaam en dito banaan. Vermoedelijk zullen de leerlingen vreemd opkijken van de vrijpostige pose op deze foto, maar zullen ze de tijdgebonden beeldtaal van dit omslag niet goed kunnen plaatsen. Al zijn de meeste leerlingen vandaag de dag wel wat gewend als het gaat om erotiserende beeldtaal, toch ligt het voor de hand dat zij in tijden van #metoo kritisch naar een afbeelding als deze zullen kijken.

Maar voordat zij een persoonlijke en eigentijds oordeel vellen over de 'vintage' outfit van het meisje, zouden wij de leerlingen willen uitdagen om na te denken over de vraag hoe we deze afbeelding en kaft in de cultuurhistorische context van 1968 kunnen interpreteren en beoordelen. Andersom zullen de leerlingen zich vermoedelijk niet verbazen over de vorm waarin het boekje verscheen. Terwijl een pocket met een kleurenafbeelding voorop en een grote (zwartwit) foto van de auteur ach-

terop indertijd een relatief nieuw verschijnsel was. De moderniteit van de afwijkende spelling – namen zonder hoofdletters, fonetische spelling van de auteursnaam – en de schreefloze letters zullen waarschijnlijk evenmin in het oog springen.

De kaft en de vrije spelling zijn slechts buitenkant en vorm, maar ze vormen een passende opmaat voor de inhoud. *Tjeempie!* verscheen als gezegd in 1968 en weer spiegelt allerlei maatschappelijke ontwikkelingen van de jaren zestig. Dat begint al wanneer Liesje in het eerste hoofdstuk in discussie gaat met haar moeder, die de ‘dames van de Zedelijke Pantsering’ op bezoek krijgt. Hier wordt een paroderende beschrijving gegeven van een typisch generatieconflict uit die jaren: moeder, weduwe en lid van de Wassenaarse elite, wil haar dochter beschermen tegen de grote boze buitenwereld, terwijl haar vooruitstrevende docent Liesje er juist mee in contact wil brengen. De jaren zestig liggen al een halve eeuw achter ons en we kunnen rustig aannemen dat leerlingen niet over veel parate kennis van deze historische periode beschikken. Als we het boek vanuit dat besef lezen, dan zien we dat er veel cultuurhistorische sporen in te vinden zijn, die bij lezende leerlingen van vandaag vragen zullen oproepen of die hen van de tekst zouden kunnen vervreemden omdat zij de sporen niet opmerken.

Het plot van het boek is tamelijk eenvoudig. De hoofdpersoon is Elizabeth van Zuylen, ‘Liesje’, het meisje dat het hele boek door haar verbazing over wat ze meemaakt uitdrukt met het woord ‘Tjeempie’, waarmee haar argeloosheid onderstreept wordt. Haar leraar Nederlands, meneer Van Dale, geeft de klas een taak voor de paasvakantie. De leerlingen moeten op zoek naar mensen uit de beroepspraktijk (doctoren, advocaten...) om te zien hoe die hun dag doorbrengen. Liesje heeft het geluk dat ze op zoek mag naar moderne schrijvers, een opdracht waarvan haar moeder – lid immers van de dames van de Zedelijke Pantsering – bijna een hartaanval krijgt.

Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?

Voor het eerst, sinds meneer Van Dale haar de taak had opgegeven, was Liesjes belangstelling gewekt.

Zou er in de literatuur dan toch meer schuilen dan ze tot nu toe had vermoed?

Zou literatuur misschien ook leuk kunnen zijn? (Kampurt 1968: 16)

Liesjes moeder typeert de moderne schrijvers als ‘viezerikken’, ‘afwijkelingen’, ‘perverten’ en ‘homopielen’: “Alles wat er aan liefde nog mooi en rein is, bezoedelen ze! Ontluisteraars van de schepping! Schrijvers! Ha! Onvolwassen schuttingtaalproducenten, zal die meneer van Dale van je bedoelen!” (Kampurt 1968: 17). Ze vertelt dat die schrijvers alleen maar schrijven over seks. Liesje blijkt niet te weten wat dat woord betekent. Ondanks het verbod van haar moeder besluit ze op onderzoek uit te gaan. Liesje reist naar Amsterdam – daar immers wonen de moderne schrijvers – en ze ontmoet tijdens haar reis op intieme wijze de ene na de andere schrijver: het Roofdier (Jan Cremer), de best gekapte schrijver van Nederland (Harry Mulisch), Pim en Mien (Simon Vinkenoog en Reineke), ‘een moeilijke ploeteraar in de wijngaard des heren’ (Gerard Reve) en Cees Bakels (die gemodelleerd zou zijn naar ‘vooral Cor Vaandrager en een beetje Hans Verhagen’).³

3 Zie Schenke 2005: 279-280 voor een toelichting op het hoofdstuk ‘Een toffe tsjik en een koele vogel samen tussen de reëls’.

Het wordt zo een dubbele ontdekkingsstocht: met moderne schrijvers en seks als doelen van onderzoek.

De tekst verwijst naar allerlei gebeurtenissen in de literaire wereld en het Amsterdam van de jaren zestig. Dat bracht recensent Kossmann destijds al tot de volgende ironische opmerking: 'Een lekker en verlekkerd boekje. Over twintig jaar moet het herdrukt worden met minstens 390 voetnoten, want dan begrijpt geen lezer er meer iets van, [...]' (Kossmann 1968). Het is precies dat tijdgebonden aspect dat maakt dat wij *Tjeempie!* zo geschikt achten voor het ontwikkelen van een lessenreeks waarin literatuurhistorisch redeneren centraal staat.⁴ Een leerling heeft veel cultuur- en literatuurhistorische kennis nodig om die verwijzingen te begrijpen en om te vatten waarom die 'moderne schrijvers' voor Liesjes moeder zo aanstootgevend zijn. De honing die deze pil voor leerlingen licht verteerbaar maakt, is volgens ons de luchtige en humoristische verpakking die Campert dit tijdsbeeld meegeeft, gekoppeld aan het herkenbare perspectief van een – wel erg onwetende – scholier, die voor twee opgaven staat die schoolgaande leeftijdgenoten heel bekend zullen voorkomen: de verkenning van de 'volwassenenliteratuur' en de eigen seksualiteit. De zogenaamde '390 voetnoten' van Kossmann vormen volgens ons een geschikte ingang voor het didactische model en de daarop gebaseerde lessenreeks waarvan wij in dit artikel de contouren zullen schetsen.

Het gaat ons er daarbij om te kijken hoe we leerlingen kunnen leren om literatuurhistorisch te redeneren. Een tekst als *Tjeempie!* roept bij leerlingen allerlei cultuur- en literatuurhistorische vragen op die zij – dankzij een beredeneerde didactiek – zelf kunnen beantwoorden. Wij kiezen er in onze lessenreeks daarom niet voor om de leerlingen een goed geannoteerde editie te bieden waarin alle hobbels zo veel mogelijk zijn weggewerkt. Door de juiste vragen te stellen en door onderzoeksmatig te werk te gaan, kunnen leerlingen leren om de hobbels die begrip in de weg staan zelf weg te werken. Door te leren daarover een adequate redenering op te zetten, ontdekken de leerlingen zelf een literatuurhistorische lezing van de tekst. Tegelijk dragen die leeractiviteiten bij aan hun literatuurhistorische ontwikkeling.⁵

3 Didactiek voor literatuurgeschiedenis

De lessenreeks over *Tjeempie!* waarmee wij dit artikel zullen besluiten, sluit aan bij een didactisch model dat wij in de collegejaren 2017-2018 en 2018-2019 ontwikkeld hebben met het docentontwikkelteam 'Literatuurgeschiedenis van de 20^e eeuw' (Bax & Mantingh 2018). Met dat team wilden wij op een wetenschappelijk verantwoorde manier lesmateriaal ontwikkelen voor havo en vwo.⁶ In een eerder artikel presenteerden we een model op basis waarvan lessenreeksen gemaakt kunnen worden die fungeren binnen een 'web van 20^e-eeuwse literatuur' (Bax & Mantingh 2018). De door ons voorgestelde didactiek combineert twee perspectieven: een contextueel perspectief waarbinnen teksten en ontwikkelingen uit dezelfde

4 Zie ook Bax 2011.

5 Dit artikel bouwt voort op Bax & Mantingh 2018.

6 We volgen daarbij de fasen van ontwerponderzoek (Bimmel & Rijlaarsdam 2008) en/of educational design research (Plomp & Nieveen 2013).

tijd worden vergeleken ('tekst in context') en een longitudinaal perspectief waarin teksten vergeleken worden met teksten en ontwikkelingen door de tijd heen op basis van thema's en/of frames ('tekst in frame').⁷

Centraal in het didactische model staat het uitgangspunt dat de literaire tekst beschouwd kan worden als een kruispunt – of een 'station' – waarmee leerlingen zowel diachrone (horizontale) als synchrone (verticale) verbanden kunnen leggen.

Elke tekst kan synchroon verbonden worden met het werk en het auteurschap van tijdgenoten ('het klassieke stroming-perspectief'), maar ook met de cultuur-historische context waarin de tekst verscheen (contextueel perspectief). Vanuit het synchrone perspectief werkt de literaire tekst als een vergrootglas (of een 'blik-opener') waarmee we naar de cultuur- en literatuurhistorische periode kunnen kijken in al haar complexiteit en diversiteit (Bel 2018). Er kunnen verbanden worden gelegd met andere canonieke teksten, maar ook met niet-canonieke teksten (de achterkant van de canon), met politieke en historische ontwikkelingen, met literatuur in andere taalgebieden.

In de tweede plaats kan elke tekst diachroon beschouwd worden op basis van een *frame* of een *thema*. We ontwikkelen frames (of: thema's) die teksten door de tijd heen met elkaar verbinden: ze vormen de draden tussen verschillende werken. Het gaat dan om teksten die op elkaar lijken omdat ze door de tijd heen met dezelfde stroming verbonden kunnen worden (realisme, naturalisme), of doordat de thematiek van de boeken vergelijkbaar is (teksten over de liefde, over eenzaamheid, over anti-burgerlijkheid), of omdat ze overeenkomsten hebben in de literaire vorm (verschillende teksten met onbetrouwbaar perspectief of met door elkaar gehusseld fabel-sujet), of omdat ze vanuit een vergelijkbaar politiek of ideologisch frame gelezen kunnen worden (teksten waarin de vrouw op vergelijkbare wijze wordt gepresenteerd, verschillende teksten die koloniale kenmerken vertonen). Vanuit zo'n diachroon perspectief krijgt de leerling inzicht in de (dis)continuïteit van de geschiedenis.

Deze benaderingswijze sluit aan bij enkele inspirerende bestaande didactische perspectieven op literatuuronderwijs.⁸ Naast een synchroon perspectief op literatuurgeschiedenis ('tekst in context') ontstaat er hierdoor ook een diachroon perspectief ('tekst in frame'). Dit diachrone perspectief werken we uit in een meerdimensionaal model, zodat daar ook de mogelijkheid ontstaat voor differentiatie tussen en binnen klassen. Wij stellen ons voor dat de thema's bestaan uit de volgende typen:

- a. algemene (zogenaamd universele thema's): liefde, oorlog, dood, opstand;
- b. de grote verhalen van de twintigste eeuw: positivisme, mediatisering, technologisering, de wereldoorlogen, secularisatie, bureaucratisering, nationalisme, individualisering;
- c. theoretische concepten uit de literatuurwetenschap: ideologiekritiek, identiteit, representatie, gender, postkolonialisme

Het streven is binnen die thema's lessen en opdrachten te ontwikkelen die gedifferentieerd zijn naar niveau van de leerling, zodat ook de lessen literatuurgeschiedenis bijdragen aan de ontwikkeling van literaire competentie.⁹

7 Zie hiervoor ook het historiseren en actualiseren uit Slings 2000 en Slings 2007.

8 Zie over de beide didactische benaderingen van literatuurgeschiedenis Witte & Mantingh 2016.

9 Zie voor literaire competentie Van der Ven 2006 en Witte 2008. Zie voor inspirerend onderzoek over literatuuronderwijs Koek e.a. 2016 en Schrijvers e.a. 2016.

4 Bewuste geletterdheid

Het Meesterschapsteam Nederlands bepleit al enige jaren dat het schoolvak Nederlands op zou moeten leiden tot *bewuste* geletterdheid.¹⁰ In de kern betekent bewuste geletterdheid dat een vaardigheid op basis van kennis en inzicht een rijkere, dieper gewortelde en meer wendbare vaardigheid is (Meesterschapsteams Nederlands 2016, 2018). De *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands* (2018) doet een voorstel voor een nieuwe ‘leerdoelenkaart’ (zie afbeelding 2). Waar de oude leerdoelenkaart van het schoolvak zich vrijwel tot taalvaardigheden beperkte, laat het voorstel van de meesterschapsteams enkele opvallende toevoegingen zien: er is veel ruimte voor inhoud in het vak en voor vaardigheden die niet taalgebonden zijn. Deze inhoudelijke toevoegingen zijn verbonden met twee andere vakdidactische beginselen: het onderscheiden van vier perspectieven op die vakinhoud en het uitgangspunt dat de verwerving van de algemene vaardigheden, taalvaardigheden en de vakinhoud met elkaar verbonden dienen te worden in het schoolvak.

Met deze leerdoelenkaart stellen de meesterschapsteams voor om de vakspecifieke kennisinhouden van het schoolvak Nederlands in vier perspectieven in te delen: het *systeemperspectief*, het *individuele perspectief*, het *sociale perspectief*, en het *historische perspectief*. Bewuste geletterdheid betekent vervolgens dat deze kennisinhouden verbonden moeten worden met de vaardigheden die centraal staan in het schoolvak. De meesterschapsteams pleiten dus voor een koppeling van vakinhoud aan lezen, schrijven, spreken en luisteren, maar ze stellen ook voor om enkele algemene vaardigheden (informatie- en onderzoeksvaardigheden, oordeelsvorming en metacognitieve vaardigheden) toe te voegen die duidelijker maken wat het belang van het vak is voor studie, beroep en maatschappij als taal en literatuur in het geding zijn.¹¹

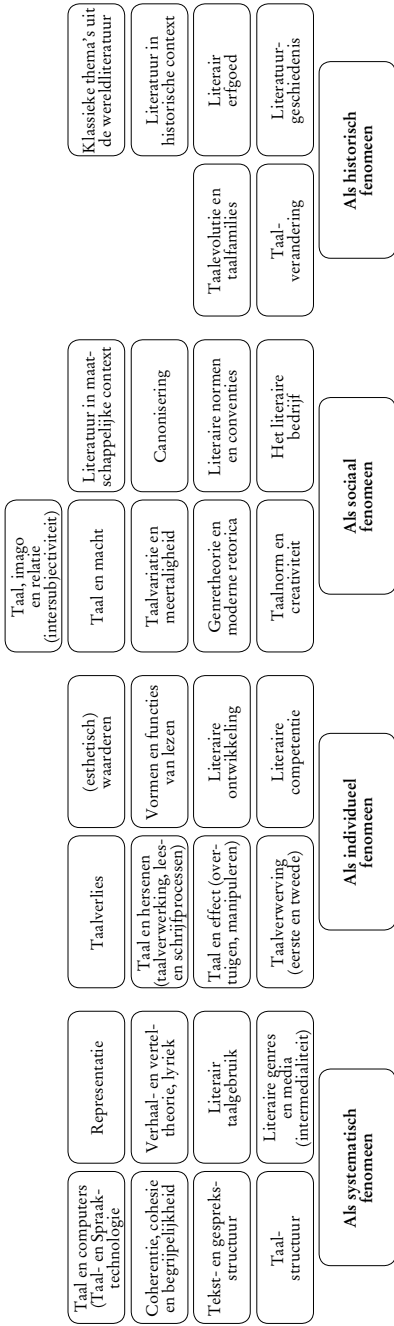
Deze algemenere vaardigheden zijn vakoverstijgend, maar krijgen binnen het schoolvak Nederlands een eigen vakspecifieke concretisering. Het concept van literatuurhistorisch redeneren dat wij in deze beschouwing willen verkennen, zou een voorbeeld kunnen zijn van een complexe vakspecifieke vaardigheid waarin enkele van deze algemene vaardigheden geïntegreerd worden toegepast. We zullen zien dat voor literatuurhistorisch redeneren diverse van de genoemde kennisinhouden nodig zijn, naast enkele vakspecifieke vaardigheden (lezen, schrijven, spreken) en enkele van de algemene vaardigheden (onderzoek doen, redeneren, beoordelen). Volgens ons kan literatuurhistorisch redeneren zoals wij dit hier presenteren daarom gezien worden als een verbijzondering van bewuste geletterdheid voor het literatuurgeschiedenisonderwijs (zoals taalkundig redeneren dat ook is voor het taalbeschouwingsonderwijs).¹²

In deze beschouwing willen we laten zien hoe het kruispuntenmodel een uitstekend vertrekpunt is voor het ontwikkelen van een didactiek van literatuurhistorisch redeneren waarvoor kennisinhoud uit alle vier de vakinhoudelijke perspectie-

¹⁰ Zie naast het *Manifest Nederlands op School* (Meesterschapsteams Nederlands 2016) voor de literatuur specifiek Witte, Mantingh & Van Herten 2017, Bax e.a. 2017, Bax 2018 en Witte 2018.

¹¹ Dit pleidooi sluit aan bij initiatieven om bij Nederlands aan onderzoekend leren te doen (Couzijn & Wenderich 2009) en bij een initiatief als LitLab (zie Van der Deijl, Dietz & Stronks 2018).

¹² Zie hiervoor Coppen & Dielemans in manuscript en de bijdrage van Coppen e.a. aan dit thema-nummer.



Nederlands

V1. Leesvaardigheid	V2. Schrijfvaardigheid	V3. Spreek- en luistervaardigheid	V4. Informatievaardigheid	V5. Onderzoeksvaardigheid	V6. Oordeelsvorming	V7. Metacognitieve vaardigheid
Lezen van zakelijke teksten	Schrijven van zakelijke teksten	Luisteraken uitvoeren	Informatie verzamelen (o.a. eigen taalgevoel)	Observeren	Mening over taal en literatuur onderbouwen	Bewust van de norm
Begrijpen en interpreteren en evalueren	Doelgroepgericht en begrijpelijk schrijven	Bijdragen aan de gespreksamenhang	Taaltechnologische hulpmiddelen hanteren	Analyseren	Beleid en opinies toetsen aan kennis en inzicht	Bewust van de eigen positie ten opzichte van de norm (zelfbewust)
Samenvatten	Verzorgd, aantrekkelijk en passend schrijven	Doel- en doelgroepgericht spreken	Bronnen selecteren en beoordelen	Conceptualiseren	Meerdere perspectieven bekijken	In staat en bereid tot bewuste geletertheid
Vragen stellen bij de inhoud	Bronnen gebruiken	Constructief discussiëren	Mediawijsheid	Rapporteren en presenteren	Meerdere perspectieven innemen	In staat en bereid om het eigen leerproces te sturen
Reflecteren op tekstenmerken	Feedback vragen en geven, reviseren en redigeren			Meerdere perspectieven afwegen		Gepast inzetten van (leer)strategieën

Afb. 2 Voorstel nieuwe leerdoelenkaart schoolvak Nederlands (Meesterschapsteams Nederlands 2018).

ven aan de orde kan komen (afhankelijk van het type leerdoelen en leeractiviteiten dat aan de orde is). Dat het historische perspectief in deze didactiek aan de orde komt, mag voor zich spreken (de onderdelen 'literatuurgeschiedenis', 'literair erfgoed', 'literatuur in historische context' en 'klassieke thema's uit de wereldliteratuur' komen aan de orde). Maar in het kruispuntenmodel wordt literatuur ook als sociaal fenomeen beschouwd: we laten – diachroon – zien hoe literaire normen en conventies van vandaag zich historisch hebben ontwikkeld en hebben het – synchroon – over hoe het literaire bedrijf in een bepaalde historische periode in elkaar zit en bespreken naast de historische steeds ook de maatschappelijke context.

Door diachroon en synchroon parallel te werken, krijgen leerlingen ook het inzicht dat historische literaire teksten een functie kunnen hebben in de maatschappelijke context van andere tijdspannen *en* in het heden. Daar waar leerlingen uitgedaagd worden om teksten te lezen in context of in een frame is er ook plaats om inzicht te verwerven over literatuur als systematisch fenomeen: niet alleen kan een leerling pas over een tekst redeneren als die tekst op een analytische manier gelezen is, ook bieden we de frames aan als een diachroon hanteerbare gereedschapskist waarmee leerlingen kunnen leren om teksten te interpreteren en te beoordelen.

Door literatuurhistorisch redeneren (en daarmee dus de vakspecifieke vaardigheden) centraal te maken komt ook de leerling als lezer in beeld. De literatuurgeschiedenislessen dragen dan bij aan de literaire ontwikkeling en aan de ontwikkeling van literaire competentie. Het kruispuntenmodel biedt bovendien ruimte tot differentiatie: al naar gelang het leesniveau, de belangstelling en de motivatie van de leerlingen kan er op verschillende niveaus met contexten en frames geredeneerd worden. De leerlingactiviteiten die daarbij een rol spelen, dragen niet alleen bij aan de literaire competentie maar ook aan leesvaardigheid in het algemeen. Omdat integratie met andere vakonderdelen ook een belangrijk uitgangspunt is kan de literatuurgeschiedenisles ook een bijdrage leveren aan spreek- en schrijfvaardigheid, informatievaardigheid, onderzoeksvaardigheid en oordeelsvorming.

5 Literatuurhistorisch redeneren

Waarom is het nodig om een didactiek voor literatuurhistorisch redeneren te ontwikkelen? In onze bijdrage aan het recente themanummer van *Nederlandse letterkunde* hebben we een aantal problemen gesignaleerd met betrekking tot het historisch literatuuronderwijs. Enkele van die problemen lagen op het terrein van vakdidactische handelingsverlegenheid. Het literatuuronderwijs in het algemeen heeft als 'ill-structured domain' weinig vakdidactische basis (hoewel daar in verschillende onderzoeken momenteel hard aan gewerkt wordt), voor het literatuurgeschiedenisonderwijs geldt dat in nog heviger mate. Welke doelen streven secties Nederlands na met hun literatuurgeschiedenisonderwijs? Welke didactische middelen gebruiken ze daarbij en waarom? Hoe activeer en motiveer je leerlingen in het historisch literatuuronderwijs?¹³ Het zijn maar enkele vragen van de vele vra-

¹³ Zie hierover Witte & Mantingh 2018 en Mantingh 2018. Deze vragen staan ook centraal in het proefschrift dat Renate van Keulen voorbereidt aan Tilburg University over literatuurhistorisch redeneren en gamification. Zie ook Dera 2019.

gen die nog aan dit onderdeel van het schoolvak gesteld zouden moeten worden.

In deze beschouwing presenteren wij literatuurhistorisch redeneren als een mogelijk antwoord op een aantal van de gesignaleerde problemen. Wij denken dat het succesvol kan zijn omdat het kennisinhoud verbindt met vaardigheden en daarom handvatten biedt om activerende en motiverende lessen te ontwikkelen waarin leerlingen bewust gemaakt worden van wat cultuur- en literatuurgeschiedenis is, hoe teksten cultuur- en literatuurhistorisch gelezen kunnen worden en welke redeneer- en onderzoekshandelingen je daar als leerling-literatuurhistoricus in kunt uitvoeren. Deze beschouwing biedt een eerste schets van hoe een model van literatuurhistorisch redeneren eruit zou kunnen zien. Ons idee is om dit model de komende jaren theoretisch verder te conceptualiseren (zoals Van Drie & Van Boxtel en Coppen & Dielemans dat hebben gedaan) en om het in de praktijk te toetsen (waarvoor promotieonderzoek nodig is).¹⁴

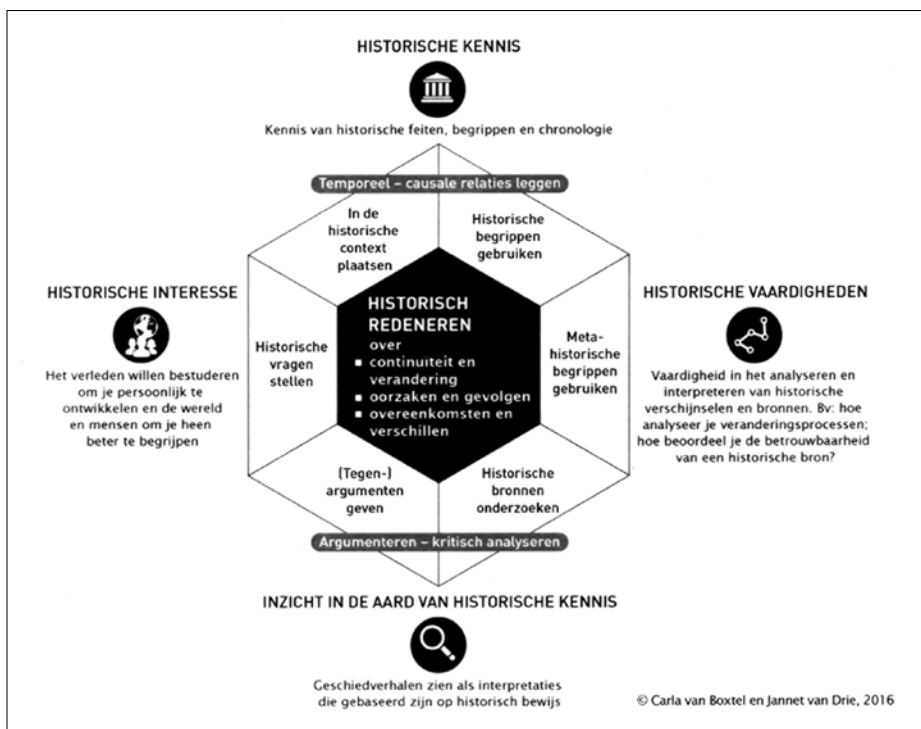
Onze denkoefening vertrekt vanuit het concept historisch redeneren dat voor het geschiedenisonderwijs een belangrijke impuls heeft betekend. We beschrijven het literatuurhistorisch redeneren daarom analoog aan het concept van de *historici*, met oog voor de verschillen tussen geschiedenis en *literatuur*geschiedenis.¹⁵ Wij denken dat deze benadering en eerste poging tot conceptualisering zinvol is, maar beseffen dat deze aanzet nog wel nader op waarde en bruikbaarheid getoetst zal moeten worden, wat ongetwijfeld zal leiden tot bijstellingen. De theorievorming over literatuurhistorische didactiek staat, anders dan bij de discipline geschiedenis het geval is, nog in de kinderschoenen.

Het model ‘historisch redeneren’ is ontwikkeld door Jannet van Drie en Carla van Boxtel. Zij hebben het model niet alleen ontworpen en empirisch getoetst, maar hebben er ook voor gezorgd dat het concept geïmplementeerd werd in het onderwijs (Van der Kooij & Van der Schans 2017). Wat verstaan zij onder ‘historisch redeneren’? Het gaat om een activiteit die leerlingen ondernemen waarbij ze historische kennis inzetten om fenomenen uit heden en verleden te interpreteren. Leerlingen *organiseren* informatie over het verleden om historische fenomenen te kunnen beschrijven, vergelijken of uit te leggen (Van Drie & Van Boxtel 2008: 89 en Van Boxtel & Van Drie 2018).

In het midden van het schema staat het centrale element, namelijk datgene waarover het historisch redeneren in abstracto gaat. Bij geschiedenis staan daarbij de drie elementen ‘continuïteit en verandering’, ‘oorzaken en gevolgen’ en ‘overeenkomsten en verschillen’ centraal. Wij hebben die drieslag herschreven in vier nieuwe categorieën, waarvan de eerste en de derde preciseringen zijn van de categorieën bij geschiedenis. Literatuurhistorisch redeneren gaat ook over processen van continuïteit en verandering, maar wij voegen daar expliciet synchroon en diachroon aan toe. Daarmee willen we duidelijk maken dat het bij literatuurhistorisch redeneren volgens ons niet alleen gaat om contexten, ook om frames. ‘Overeenkomsten en verschillen’ hebben wij gespecificeerd tot ‘overeenkomsten en verschillen tussen teksten, periodes en concepten’. Voor het tweede element ligt de zaak wat anders. ‘Oorzaken en gevolgen’ zijn bij literatuurgeschiedenis minder

14 Van Drie & Van Boxtel 2008, Van Boxtel & Van Drie 2018 en Coppen & Dielemans in manuscript.

15 Zie Coppen en Dielemans in manuscript.



Afb. 3 *Uitwerking van historisch redeneren volgens Van Boxtel & Van Drie (vgn: 11).*

aan de orde dan bij geschiedenis. Daarom hebben we die vervangen door ‘wisselwerking tussen teksten, schrijvers, lezers en contexten’. Als vierde element voegen wij toe: ‘betekenistoekenning aan literaire taaluitingen’. In lijn met Van Drie en Van Boxtel zouden wij literatuurhistorisch redeneren willen omschrijven als een activiteit waarbij cultuur- en literairhistorische kennis wordt ingezet om literaire taaluitingen uit heden en verleden te interpreteren. Leerlingen leren informatie over het verleden te organiseren om literaire taaluitingen te beschrijven, vergelijken, uit te leggen en te beoordelen.

Bij het historisch redeneren komen volgens Van Drie en Van Boxtel zes elementen aan de orde: (1) het stellen van historische vragen, (2) het gebruik van bronnen, (3) contextualiseren, (4) argumenteren, (5) het gebruik van historische begrippen en (6) het gebruik van meta-concepten. De kwaliteit van wat leerlingen doen wordt bepaald door de leeractiviteit die ze moeten verrichten, het onderwerp waarover het gaat en het materiaal dat ze voorgelegd krijgen. Onderliggende invloeden op de kwaliteit van historisch redeneren zijn historische kennis, historische denkstrategieën en epistemologische aannamen.¹⁶ We lopen de zes elementen stuk

¹⁶ Het idee van historisch contextualiseren is onder meer uitgewerkt door Tim Huijgen in zijn dissertatie *Balancing between the present and the past*. Het gaat hem om het begrijpen van het verschil tussen heden en verleden (tegen ‘presentism’), het begrijpen van historische waarden, het opzetten van redelijke ethische oordelen over het verleden en het verklaren van historische fenomenen en gebeurtenissen. Om dat te doen moeten gebeurtenissen in een context gesitueerd worden, moet er bete-

voor stuk langs en proberen ze naar literatuurgeschiedenisonderwijs te vertalen.

(1) Bij het stellen van historische vragen gaat het achtereenvolgens om beschrijvende vragen, vragen naar causaliteit, vergelijkingsvragen en evaluatieve vragen. Die vragen kunnen gesteld worden aan de fenomenen maar ook aan de bronnen. Als wij dit concept toepasbaar willen maken voor het literatuurgeschiedenisonderwijs dan moeten we het hebben over **het stellen van cultuur- en literatuur-historische vragen**. Daarbij gaat het om een specifieke groep van historische gebeurtenissen en actoren, namelijk om teksten, auteurs en lezers uit het verleden. Dat leidt tot een ander type vragen die raken aan de literaire vorm (en de historische ontwikkeling daarvan), aan de historische ontwikkeling van auteurschap (een schrijver is een specifiek type historische actor) en aan de historische ontwikkeling van literaire cultuur, waarbij dient aangetekend dat die natuurlijk functioneren in een cultuurhistorische context die wel weer sterk verwant is aan de historische gebeurtenissen die bij het schoolvak geschiedenis aan de orde zijn.

(2) Van Drie en Van Boxtel maken een onderscheid tussen primaire bronnen (uit de tijd zelf) en secundaire bronnen of historische beschrijvingen van het verleden. Leerlingen moeten specifieke kennis over documenten en methodes opdoen om de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van bronnen te beoordelen. Ze moeten kunnen redeneren *over* bronnen en redeneren *met* bronnen. Ze moeten teksten niet simpelweg zien als dragers van informatie, maar als ‘sociale uitwisselingen’ die begrepen moeten worden, waarbij de intenties van de auteur onderzocht moeten worden en waarbij de tekst in context geplaatst moet worden (Van Drie & Van Boxtel 2008: 94).

Ook bij literatuurhistorisch redeneren hebben we te maken met bronnen, maar de situatie verschilt. Veel primaire bronnen van de literatuurgeschiedenis zijn van artistieke, geconstrueerde (en soms fictionele) aard. Voordat de leerling op een goede manier vragen kan stellen aan de literaire tekst, zal er eerst een moment van literair lezen moeten hebben plaatsgevonden, waarna de leerling de tekst kan parafaseren, analyseren en interpreteren (met alle complexiteit die daarbij hoort). Literaire teksten vergen een leeswijze die de vormgeving en de literaire functie in de beschouwing betreft. Bij literatuurhistorisch redeneren spelen discursieve historische bronnen natuurlijk ook een rol: bronnen uit de tijd zelf (denk aan recensies, brieven, archiefstukken) en secundaire literatuurhistorische bronnen van latere datum (latere beeldvorming van auteurs en teksten, *Wirkungsgeschichte*). Voor literatuurhistorisch redeneren gaat het dus om **het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en het leren om met en over die bronnen te redeneren**.

(3) Een andere vaardigheid die centraal staat bij historisch redeneren is contextualisering. Dit heeft betrekking op het verkrijgen van kennis over de specifieke historische context: de bepalende kenmerken van tijd en plaats van een gebeurtenis. Het gaat erom dat leerlingen de juiste context kunnen creëren (en niet simpelweg iets in een context plaatsen alsof die context een gegeven is). Om dat op een goede manier te kunnen doen, heeft de leerling om te beginnen kennis nodig van

kennis gegeven worden aan de gebeurtenis (vergelijken, evalueren, interpreteren, onderzoeken), waarna leerlingen aan *historical perspective taking* kunnen doen. Zie Huijgen e.a. 2017, Huijgen e.a. 2018 en Huijgen 2018.

belangrijke historische gebeurtenissen, dient hij ten tweede te beschikken over een rijk netwerk van onderling gerelateerde concepten en heeft hij ten slotte inzicht nodig in periodisering en narratieve structuren om geschiedenis te beschrijven. Van Drie en Van Boxtel vatten de activiteit die de leerling met deze kennis kan uitvoeren als volgt samen: 'situating a historical phenomenon, an object, statement, text, or picture in a temporal, spatial, and social context in order to describe, explain, compare and evaluate it' (Van Drie & Van Boxtel 2008: 97).

Het historisch redeneren wordt gezien als een reactie op 'presentisme': de neiging om het verleden te beoordelen vanuit de ideologische opvattingen van vandaag.¹⁷ Iets vergelijkbaars doet zich voor bij literatuurhistorisch redeneren. Om historische literaire teksten te kunnen begrijpen, is het belangrijk dat leerlingen **een relevante context bij de tekst construeren** (die maakt dat ze bepaalde aspecten begrijpen die hun aanvankelijk misschien vreemd voorkomen). Om dat te kunnen doen, heeft de leerling ten eerste kennis nodig van de belangrijkste (cultuur)historische en literatuurhistorische ontwikkelingen / gebeurtenissen, moet de leerling beschikken over een rijk arsenaal van cultuur- en literatuurhistorische concepten en is ten slotte inzicht in de manier waarop men in cultuur- en literatuurgeschiedenis periodiseert (en de verschillende visies daarop) van belang. Concreet moeten leerlingen leren om de tekst in verband te brengen met andere teksten uit dezelfde periode, met literaire ontwikkelingen en begrippen in die periode (stromingen, periodes, ontwikkelingen in de literaire cultuur, etc.) en met cultuurhistorische gebeurtenissen uit die periode (in acht genomen het gegeven dat literatuur zich altijd op indirecte wijze tot de geschiedenis verhoudt).

Het derde element van historisch en literatuurhistorisch redeneren gaat dus om de manier waarop leerlingen betekenis geven aan een historische gebeurtenis of aan literatuurhistorische teksten. In het model van historisch redeneren is daarbij (alleen) contextualisering cruciaal. Hier manifesteert zich naar ons idee een interessant verschil met het kruispuntenmodel dat wij in ons artikel in *Nederlandse letterkunde* hebben gepresenteerd. Daarin benadrukten we namelijk dat leerlingen de tekst op twee manieren betekenis kunnen geven: via een context en via een frame (synchroon en diachroon). Hoewel we er niet helemaal zeker van zijn op dit de goede plek is, willen we dus voorstellen om op deze plek ook het element framing toe te voegen. Wij willen namelijk dat leerlingen ook in staat zijn om **de tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijke en relevante diachrone kaders**. Om dat te kunnen doen, heeft de leerling ten eerste kennis nodig van de belangrijkste (cultuur)historische en literatuurhistorische ontwikkelingen en gebeurtenissen in de literatuurgeschiedenis, moet de leerling beschikken over een rijk arsenaal van cultuur- en literatuurhistorische en literatuurtheoretische concepten en is ten slotte inzicht in de manier waarop men in cultuur- en literatuurgeschiedenis periodiseert (en de verschillende visies daarop) van belang. Concreet moeten leerlingen leren om de tekst in verband te brengen met teksten uit andere tijdsperiodes, met algemene thema's en met theoretische concepten die kenmerkend zijn voor een periode en met cultuurhistorische gebeurtenissen die kenmerkend zijn voor dat diachrone kader (in acht genomen het gegeven dat literatuur zich altijd op indirecte wijze tot de geschiedenis verhoudt).

17 Zie Huijgen 2018.

(4) Als afzonderlijk onderdeel van historisch redeneren wordt argumenteren onderscheiden. Voor het argumenteren zijn verschillende criteria: (1) is de redenering acceptabel of ‘waar’, (2) verdedigt de redenering de conclusie, (3) worden er ook argumenten tegen de stelling in overweging genomen? ‘To conclude, as a component of historical reasoning, argumentation concerns putting forward a claim about the past and supporting it with sound arguments and evidence through weighing different possible interpretations and taking into account counterarguments’ (Van Drie & Van Boxtel 2008: 99). Door het belang van argumenteren is er ook een rol weggelegd voor schrijfvaardigheid in historisch redeneren (Van Drie, Braaksma & Van Boxtel 2015). Met argumenteren en met schrijfvaardigheid zijn we bij het schoolvak Nederlands op bekend terrein. Dit laat zien hoe literatuurhistorisch redeneren een concept kan zijn waarin verschillende lijnen van het schoolvak geïntegreerd kunnen worden. In ons voorstel van dit element willen we daarom expliciet de rol van spreek- en schrijfvaardigheid benoemen. **Literatuurhistorisch redeneren vraagt om spreek- of schrijfopdrachten waarin leerlingen verbanden die ze hebben gevonden kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven.**

(5) Het vijfde onderdeel van historisch redeneren is het verkrijgen van kennis van en inzicht in disciplinaire concepten. Er is vanzelfsprekend wat overlap tussen dit onderdeel en onderdeel (3) waarin deze concepten worden ingezet om historische gebeurtenissen van betekenis te voorzien. Disciplinaire concepten zijn dus vooral hulpmiddelen om historische fenomenen te bevragen, te beschrijven, te analyseren, te synthetiseren en te bediscussiëren. Deze concepten verwijzen naar historische fenomenen, structuren, personen en perioden: het gaat dan om concepten als ‘Karel v’ en ‘Verlichting’. In het eerste geval gaat het om unieke concepten, in het tweede geval om inclusieve concepten, die historische kennis thematisch organiseren. Leerlingen moeten leren welke betekenissen er aan deze concepten zijn gehangen (door de tijd heen), ze moeten die concepten kunnen parafraseren en kunnen toepassen.

Waar het de **disciplinaire concepten** betreft, zal literatuurhistorisch redeneren verschillen van historisch redeneren. Ook daar hebben we unieke concepten en inclusieve concepten. Met unieke concepten – het is de vraag of het woord ‘concept’ hier het beste is – kunnen we denken aan erkende (canonieke) literatuurhistorische momenten (die eigenlijk ook kwesties zijn of onderwerpen van debat): ‘de Beweging van Tachtig’, ‘vorm of vent-discussie’, ‘Waarom de Grote Drie niet de Grote Vier zijn’. Leerlingen leren om deze concepten te parafraseren en toe te passen in een redenering. Naast de unieke concepten zijn er meer inclusieve concepten: dat zijn in de eerste plaats de stromingsbegrippen (realisme, naturalisme, etc.), maar ook de begrippen die de cultuurhistorische ontwikkeling aanduiden (individualisering, technologisering, secularisatie, verzuiling) en begrippen die wij verderop in het artikel als diachrone literatuurtheoretische concepten zullen introduceren (postkolonialisme, representatie, gender, avant-gardisme, auteurschap). Ook hier geldt dat kinderen de concepten moeten kunnen begrijpen en parafraseren, moeten kunnen toepassen en dat ze erover en ermee kunnen redeneren.

(6) Als zesde en laatste onderdeel presenteren Van Drie en Van Boxtel het beschikken over kennis van, en inzicht in, historische metaconcepten. Het gaat dan om een type concepten dat zich op een ander abstractieniveau bevindt dan de disciplinaire concepten. Historische metaconcepten of structuurbegrippen zijn con-

cepten die methodologisch van aard zijn en cruciaal zijn voor het vak. Van Drie en Van Boxtel noemen in hun artikel: heuristieken t.a.v. (1) het beschrijven van processen van verandering en continuïteit, (2) het vergelijken van historische fenomenen en (3) het uitleggen/verklaren van historische gebeurtenissen (in geschiedenis zijn er geen eenduidige causale relaties).¹⁸ Voor literatuurhistorisch redeneren kunnen we in ieder geval de bovenste twee als uitgangspunt nemen. Verandering en continuïteit (of: historisering en actualisering) vormen een uitgangspunt van het kruispuntenmodel. En ook vergelijken is een activiteit die leerlingen veelvuldig zullen uitvoeren: teksten worden met andere teksten vergeleken en teksten worden met concepten vergeleken (of geanalyseerd aan de hand van concepten). Bij literatuurhistorisch redeneren zullen we het niet zo snel hebben over het 'verklaren' van historische gebeurtenissen, liever spreken we van het kunnen analyseren en interpreteren van literatuurhistorische kwesties en het kunnen uitvoeren van literatuurhistorische activiteiten als contextualiseren en framen.

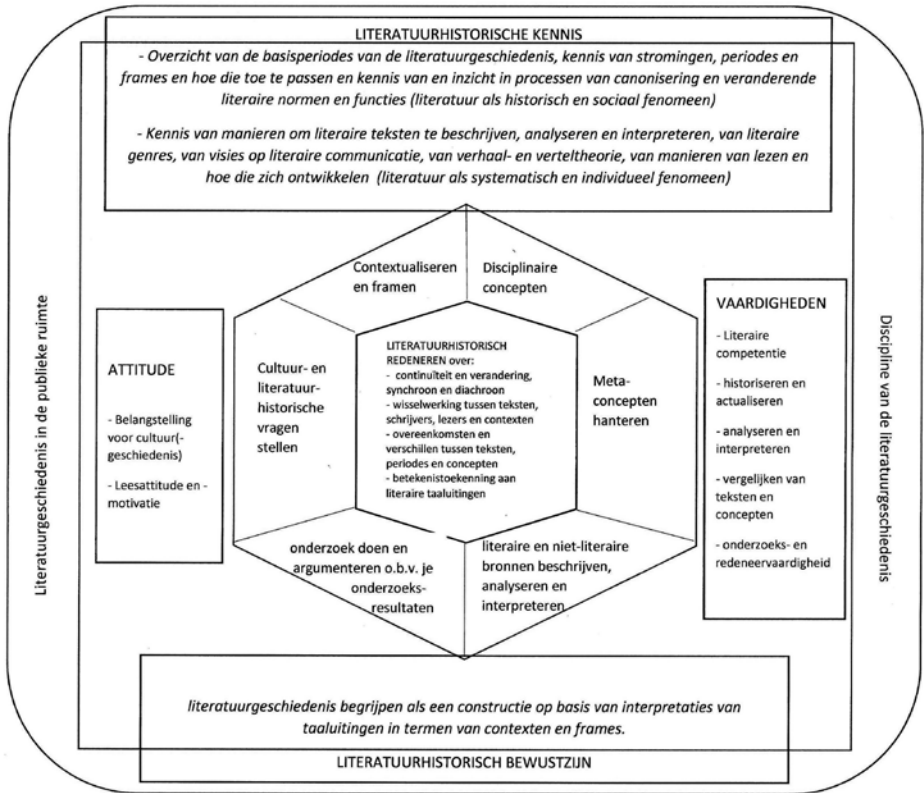
Om de kristal met de zes punten heen hebben Van Boxtel en Van Drie vier factoren geplaatst die van invloed zijn op de kwaliteit en het niveau van succesvol historisch redeneren. Het gaat dan om 'historische kennis', 'historische interesse', 'historische vaardigheden' en 'inzicht in de aard van historische kennis'. Ook deze vier elementen kunnen herschreven worden in het kader van het literatuurgeschiedenisonderwijs.

Voor literatuurhistorisch redeneren heeft een leerling een zekere basis aan literatuurhistorische kennis nodig. Wij denken daarbij aan de hiervoor al genoemde kennis van literatuur als historisch fenomeen (een overzicht van de basisperiodes van de literatuurgeschiedenis, kennis van stromingen, periodes, concepten en frames), aan kennis van literatuur als sociaal fenomeen (kennis van en inzicht in processen van canonisering en veranderende literaire normen en functies), kennis van literatuur als systematisch fenomeen (kennis van manieren om literaire teksten te beschrijven, analyseren en interpreteren, van literaire genres, van visies op literaire communicatie, van verhaal- en verteltheorie) en kennis van literatuur als cognitief fenomeen (kennis van manieren van lezen en hoe die zich ontwikkelen).

Maar naast (literatuurhistorische) kennis zijn vaardigheden natuurlijk cruciaal. Het ligt voor de hand dat de literaire competentie van de leerling van invloed is op het literatuurhistorisch redeneren. Dat geldt ook voor meer algemene onderzoeks- en redeneervaardigheden. Daarnaast hebben we de voor literatuurhistorisch redeneren meer specifieke vaardigheden 'historiseren en actualiseren', 'analyseren en interpreteren' en 'vergelijken van teksten en concepten' genoemd.

Naast kennis en vaardigheden is attitude een belangrijke factor in het leren. In dit geval gaat het om de attitude ten aanzien van literatuurgeschiedenis. Die valt uiteen in twee delen. Aan de ene kant hangt dat samen met historische interesse (wie een positieve attitude heeft ten aanzien van geschiedenis, zal bepaalde aspecten van cultuur- en literatuurgeschiedenis ook positief waarderen), maar aan de andere kant spelen ook attitudes ten aanzien van literatuur en lezen een rol. Zaken

¹⁸ Aanvankelijk onderscheidden Van Drie en Van Boxtel (2008) nog een vierde historisch metaconcept – het gebruik van bronnen – maar dat laten ze in de latere versie van het model achterwege (Van Boxtel & Van Drie 2018). Overigens verschillen onderzoekers onderling in de onderscheiding van deze metaconcepten (zie Van Boxtel & Van Drie 2018: 156-157).



Afb. 4 *Uitwerking van literatuurhistorisch redeneren.*

als leesattitude, leesmotivatie en de daarmee samenhangende concepten zijn een factor die literatuurhistorisch redeneren positief of negatief kunnen beïnvloeden.

De vierde factor wordt ‘inzicht in de aard van historische kennis’ genoemd. Wat is de literatuurhistorische tegenhanger van ‘Geschiedverhalen zien als interpretaties die gebaseerd zijn op historisch bewijs’? Wij denken aan: ‘literatuurhistorische teksten begrijpen als interpretaties in termen van contexten en frames’.

Op basis van een vergelijking tussen het model van historisch redeneren zoals Van Drie en Van Boxtel dat hebben ontworpen en ons idee voor een kruispuntenmodel zijn we in deze beschouwing gekomen tot een eerste concept voor literatuurhistorisch redeneren. Wij presenteren het hier uitdrukkelijk als een voorstel om verder over te discussiëren en na te denken. Is de analogie met historisch redeneren vruchtbaar en doet deze conceptualisering recht aan de eigenheid van literatuurgeschiedenisonderwijs? Ontbreken er wezenlijke aspecten of blijven er aspecten onderbelicht? Om het model van literatuurhistorisch redeneren verder aan te scherpen, is wat ons betreft verder onderzoek nodig. In de eerste plaats is het van belang dit model te ijken aan de ideeën en opvattingen van academische literatuurhistorici. Wij willen – naar analogie van wat Peter-Arno Coppen en Roy Dielemans voor taalkundig redeneren hebben gedaan – het concept verfijnen door met een focusgroep van experts de verschillende onderdelen van het model te preciseren.

TABEL 1 Literatuurhistorisch redeneren (concept)

1. Stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen

- a. Kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties verwerven
- b. Het leren om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn

2. Leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en het leren om met en over die bronnen te redeneren.

- a. Een literaire tekst (of tekstfragment) lezen, d.w.z. beschrijven, analyseren, interpreteren
- b. Andere historische teksten (of tekstfragmenten) beschrijven, analyseren, interpreteren (brongebruik)
- c. Teksten of tekstfragmenten over cultuur- en literatuurgeschiedenis beschrijven, analyseren, interpreteren

3.1 Een adequate (synchrone) context voor de historische literaire tekst construeren

- a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen, interpreteren
- b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren
- c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en context: contextualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren, beoordelen

3.2 Een tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijke en relevante diachrone kaders (frames).

- a. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, conceptualiseren, toepassen in analyse
- b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren
- c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en het heden actualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren, beoordelen

4. Literatuurhistorisch redeneren vraagt om spreek- of schrijfpoddrachten waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven.

- a. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken waarin een interpretatie wordt geformuleerd als antwoord op een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag
- b. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken met betrekking tot de verschillende perspectieven waarmee historische teksten bestudeerd kunnen worden
- c. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over wat literatuurgeschiedenis is en hoe zij tot stand komt. Metareflectie op literatuurgeschiedenis.
- d. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over je eigen verhouding als lezer ten opzichte van de literatuurgeschiedenis. Kritische reflectie op literatuurgeschiedenis.

5. Disciplinaire concepten gebruiken

- a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en conceptualiseren.
- b. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, beschrijven en conceptualiseren
- c. Het kunnen inzetten van concepten in analyse en interpretatie van literaire teksten

6. Metaconcepten gebruiken

- a. Historiseren en actualiseren
- b. Vergelijken van teksten en concepten
- c. Analyseren en interpreteren

Maar daarnaast is er vooral ook onderzoek in de praktijk nodig. Welke activiteiten voeren leerlingen uit als zij een literatuurhistorische tekst lezen? Welke activiteiten voeren docenten uit in hun literatuurgeschiedenislessen? Hoe haalbaar zijn de in het model genoemde leeractiviteiten voor leerlingen van verschillende opleidings- en leesniveaus? Hoe kan het model van literatuurhistorisch redeneren omgezet worden in didactische interventies? En zijn die interventies effectief? Verbeteren de literatuurhistorische leesvaardigheden van leerlingen? Doet de interventie iets met de motivatie? Of met de leesvaardigheid in het algemeen? Hoe tentatief ook, wij denken dat dit model van literatuurhistorisch redeneren enkele zeer belangrijke onderzoeksvragen oproept. In het tweede deel van dit artikel willen wij een kleine stap naar de praktijk doen: we laten zien hoe een lessenreeks over Remco Camperts *Tjeempie!* waarin literatuurhistorisch redeneren centraal staat eruit zou kunnen zien.

6 Didactiek in de praktijk: literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Lui- letterland

6.1 Een lessenreeks met synchrone en diachrone perspectieven

De lessenreeks die wij hier als voorbeeld bespreken werpt licht op de literatuur uit de jaren zestig.¹⁹ Voor we de inhoud ervan bespreken enkele opmerkingen over didactiek en opzet – verderop volgt een overzicht in tabelvorm (zie tabel 2). De voornaamste didactische (ontwerp)principes hebben we eerder beschreven (Bax & Mantingh 2018: 268-269). Kort samengevat: samenwerkend en onderzoekend leren, productiviteit en creativiteit, differentiatie (naar belangstelling en niveau) en keuzeruimte, multimedialiteit, explicitering van de didactiek, (bevorderen van) extrinsieke en intrinsieke motivatie, en een tekstgebonden didactiek (narrativiteit). We noemen hier nog twee aanvullende uitgangspunten. De opzet is dat leerlingen veel in groepjes werken, daarin deelverkenningen doen en aan het einde hun bevindingen uitwisselen en samenvoegen om te komen tot een totaalbeeld op basis waarvan ze ieder een eigen antwoord kunnen formuleren en onderbouwen over de overkoepelende vraag die aan het begin wordt opgeworpen. Het (meeste) primaire en secundaire bronnenmateriaal wordt digitaal aangereikt, maar dat neemt niet weg dat er verschillende paden zijn te volgen en die kunnen dus leiden tot uiteenlopende bevindingen, terwijl er tegelijkertijd veel gemeenschappelijke kennis is opgedaan over de Nederlandse literatuur en cultuur van de jaren zestig.

Wij hebben *Tjeempie!* niet gekozen omdat het werk een canonieke status zou hebben. Met *Tjeempie!* hebben we juist een tekst te pakken die zich op een eigenzinnige manier verhoudt tot de canon. Het is onmiskenbaar een boek dat geschreven is door een schrijver die we gecanoniseerd zouden noemen. Maar voor het boek zelf geldt dat veel minder – het is bepaald niet het meest bekende werk uit

19 De lessenreeks is een bewerking van een eerste conceptuele versie waarover we enkele jaren geleden workshops hebben gegeven en hebben gepubliceerd (Bax & Mantingh 2013). De opzet is aangepast aan de inzichten ontwikkeld in het docentontwikkelteam 'Literatuurgeschiedenis van de 20^e eeuw' (Bax & Mantingh 2018). De lessenreeks staat voor een deel nog in de steigers en is nog niet in de praktijk beproefd. Het volledige materiaal komt in de loop van 2019 digitaal beschikbaar.

Camperts oeuvre. Bovendien speelt Campert in dit boek met genres uit de massacultuur (*Candy*) en, belangrijker nog, vestigt hij de aandacht op het feit dat literaire schrijvers in de jaren zestig onderdeel uitmaken van een mediacultuur. Al deze figuren hebben zich een publiek imago aangemeten en het is dat imago dat Campert hier als typerend naar voren schuift: Mulisch als rokkenjager en 'gemotoriseerde relletjesvoyeur', Reve als godsdienstig ploeteraar in Greonterp, et cetera. Daarmee illustreert dit boekje treffend hoe in het literaire gebeuren van de jaren zestig de grenzen tussen hoog en laag worden vertroebeld.

De lichtvoetige sleutelroman opent voor leerlingen de deur tot het gecanoniseerde werk uit de jaren zestig.²⁰ En vormt bovendien, in de opzet van de lessenreeks, via de ten tonele gevoerde schrijvers een ingang tot de cultuurhistorische context van de jaren zestig waarin *Tjeempie* werd geschreven: Mulisch werpt met zijn *Bericht aan de rattenkoning* licht op de politieke rebellie van provo, *Nader tot U* van Reve brengt secularisatie over het voetlicht, Cremers schelmenroman *Ik, Jan Cremer* dient als venster op de seksuele revolutie, de poëzie van Vinkenoog werpt licht op de hippiecultuur, via C.B. Vaandrager kunnen we het fenomeen van 'popart' in kunst en literatuur aan de orde stellen en ontregeling/humor/spel komt aan de orde bij Campert zelf in *Het leven is vurrukkulluk*. Het boek leent zich dus goed voor een synchrone literatuurhistorische benadering waarin de tekst verbonden wordt met fragmenten van teksten van tijdgenoten en met cultuurhistorische ontwikkelingen uit de tijd waarin het verscheen.

Haaks op het contextualiserende perspectief staat in het kruispuntenmodel de diachrone invalshoek met universele thema's, historische ontwikkelingen, en literatuurwetenschappelijke concepten. We stippen de gekozen frames hier kort aan.²¹

Er zijn diverse universele thema's te verbinden met *Tjeempie!* Liefde/seksualiteit, waarop we in de inleiding al zinspeelden, vormt een boeiende sleutel tot vergelijking van de seksuele mores in fragmenten die leerlingen lezen van literaire teksten uit heden en verleden. Dit thema komt al aan de orde in een andere lessenreeks, waarin *Turks fruit* van Jan Wolkers centraal staat en *Tjeempie!* figureert.²² 'Coming of age' is een ander thema in *Tjeempie!* dat voor leerlingen herkenbaar is en dat veelvuldig in andere werken voorkomt: er kunnen lijnen worden getrokken tussen (fragmenten van) teksten als *De kleine Johannes* van Frederik van Eeden, *Kees de jongen* van Theo Thijssen, *Robinson* van Doeschka Meijsing, *Plattegrond van een jeugd* van Wanda Reisel en *Wees onzichtbaar* van Murat Isik.²³ We lichten hier het andere universele thema toe dat in de lessenreeks zal worden belicht: 'queeste'.

De tweeledige zoektocht van Liesje, naar moderne schrijvers en naar de betekenis van het woord seks, kan worden beschouwd als een reis naar inzicht. Wie op die manier naar de tekst kijkt, ziet een aantal elementen van een narratief plot dat in diverse tijdsperiodes terugkeert. Leerlingen worden geconfronteerd met de li-

20 Vgl. over de bruikbaarheid van *Tjeempie!* voor het onderwijs ook Mantingh 2018: 18-22.

21 Het kiezen van de juiste frames heeft een zekere willekeur: in theorie zou je een tekst vanuit ieder frame moeten kunnen lezen. Wij hebben onze keuze gebaseerd op de gedachte dat deze frames voor leerlingen interessante en rijke onderzoeksvragen zouden kunnen opleveren. Dat neemt niet weg dat andere keuzes ook zeker mogelijk en vruchtbaar kunnen zijn.

22 De lessenreeks met *Turks Fruit* als 'kruispunt' komt beschikbaar via het 'Web van 20^e-eeuwse literatuur'.

23 Voor andere fragmenten kan inspiratie worden opgedaan in Giphart 2014.

teraire pendant van een term die velen zullen kennen uit de wereld van het gamen, de *quest*. In de literatuur gaat het al sinds de Arturroman in de Middeleeuwen om een vast vertelschema: een vraag of opdracht leidt tot een speurtocht waarbij hindernissen moeten worden overwonnen om de missie tot een goed einde te brengen.²⁴ Door fragmenten van teksten uit verschillende perioden met *Tjeempie!* te vergelijken ontdekken ze parallellen en verschillen. Het gaat om *Erik of het klein insectenboek* van Godfried Bomans en *Ik ook van jou* van Ronald Giphart; de universele dimensie van het thema wordt zichtbaar gemaakt door ook *Alice in Wonderland* van Lewis Carroll, *In de ban van de ring* van J.R.R. Tolkien en *De brief voor de koning* van Tonke Dragt erbij te betrekken. Leerlingen voeren zodoende niet alleen de handelingen beschrijven, analyseren en interpreteren van tekstfragmenten uit, ook moeten ze de uitkomsten van die analyses vergelijken door de tijd heen. Dat levert inzicht op over hoe het thema queeste zich in de twintigste eeuw ontwikkelde en in processen van continuïteit en verandering.

Het narratieve plot van de queeste geeft de leerlingen een concreet handvat om de overeenkomsten tussen verschillende tekstfragmenten in kaart te brengen. Vergelijken betekent overeenkomsten zoeken én verschillen benoemen. Dit kan illustreren waarom de tekst in ons model werkt om zowel inzicht te bieden in actualisering als in historisering. Om de verschillen tussen de teksten in de diachrone lijn inzichtelijk te maken, moeten de leerlingen namelijk weer putten uit de informatie die ze hebben vergaard in de synchrone lijn. De reis naar inzicht heeft – bij alle overeenkomsten in de grote lijn van de verhalen bij Alice, Erik, Liesje en Ronald – telkens een andere tijd- en cultuurgebonden lading. Op die manier biedt de diachrone benadering inzicht in de verhouding tussen cultuur- en literatuurhistorische periodes.

Als het gaat om de historische ontwikkelingen van de twintigste eeuw kan Camperts boekje verbonden worden met het thema secularisatie. *Tjeempie!* laat de scheuren in de verzuilde samenleving goed zien: in de figuur van Liesje van Zuylen (!) die zich aan het moederlijk gezag onttrekt en de verdorven moderne wereld intrekt. Ook komt in de roman de hypocrisie van CHU-moeder Van Zuylen zelf met haar dames van de Zedelijke Pantsering aan de orde. Bovendien figureert Gerard Reve prominent in een van de hoofdstukken. We laten *Tjeempie!* vanuit dit perspectief vergelijken met poëzie van Gezelle en Gerhardt, en met fragmenten uit *Een vlucht regenwulpen* van Maarten 't Hart, *Knielen op een bed violen* van Siebelink en recente romans als *Het hout* van Jeroen Brouwers, *De belofte van Pisa* van Mano Bouzamour en *De avond is ongemak* van Marieke Lucas Rijneveld.

Ten slotte, de twee theoretische concepten uit de literatuurwetenschap die we als diachrone frames willen belichten: gender en auteurschap. *Tjeempie!* schreeuwt erom bestudeerd te worden vanuit de vraag hoe de vrouw in deze roman gerepresenteerd wordt: de actuele #metoo-beweging werpt ook een schaduw terug in de tijd over clichématige man-vrouwverhoudingen en wensbeelden die voorheen niet ter discussie werden gesteld. Op basis van de theorievorming over representatie en ideologiekritiek gaan leerlingen aan de slag met enkele hanteerbare analyse-instrumenten. Daarmee maken de leerlingen een analyse van *Tjeempie!*, die vervolgens vergeleken kan worden met fragmenten van teksten uit andere tijdsperiodes (*Mijn zuster de negerin*, 'Dichtertje', *Twee vrouwen*) en bijbehorende ana-

24 Vgl. Van Dale en *Algemeen Letterkundig Lexicon* s.v. 'queeste'.

lyses. Ook hier geldt dat het vergelijken – teksten uit verschillende tijdsperioden kunnen met dezelfde frames geanalyseerd worden – verbonden kan worden met het contextualiseren – de gevonden verschillen kunnen gerelateerd worden aan de verschillende tijdsperioden waarin de teksten gepubliceerd worden.

Een ander literatuurwetenschappelijk thema dat zich heel goed met *Tjeempie!* laat verbinden is dat van het auteurschap: het gaat dan om de relatie tussen auteur en media, over het schrijven als beroep, over auteursbeelden. In de synchrone lessen gaat veel aandacht uit naar de manier waarop Campert in zijn boek omgaat met de verbeelding van verschillende auteurs die in de jaren zestig publieke figuren worden als gevolg van de ontwikkelingen in het medialandschap van die tijd. Maar auteurschap is niet alleen een synchrone kwestie, het ontwikkelt zich ook diachroom. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen van de Mulisch, Vinkenoog, Reve, etc. die we in *Tjeempie!* tegenkomen en hun imago's met de beeldvorming rondom Couperus als publieke figuur aan het begin van de twintigste eeuw (vgl. Boutens en Van Deyssel als elitaire schrijvers) of met Elsschots *posture* van zakenman-schrijver of die van Bordewijk als schrijver-jurist? Hoe verhoudt de populariteit van genoemde schrijvers zich tot de situatie in de jaren dertig, toen vooral vrouwelijke schrijvers succes bij het grote publiek hadden? Hetzelfde kan gezegd worden ten aanzien van de vergelijking met schrijvers die erna komen: te denken valt aan latere in de media aanwezige schrijvers als Godfried Bomans, Jan Wolkers, Connie Palmen, Joost Zwagerman, Arnon Grunberg. We zullen bij dit frame gebruik maken van de verzameling anekdotes over schrijvers *Zachtjes knetteren de letteren* van Jeroen Brouwers. Niet alleen vergelijken de leerlingen tekstfragmenten met elkaar, ze lezen ook (een kleine hoeveelheid) secundaire literatuur over schrijvers en schrijverstypen.

In dit voorstel geeft het theoretische perspectief aanleiding om de relatie tussen de tekst en het functioneren van de schrijver in de wereld van zijn tijd verder uit te werken. Het bestaan van diachrone schrijverstypen die synchroom steeds opnieuw en specifiek worden vormgegeven, maakt dit thema bij uitstek geschikt voor een benaderingswijze als het kruispuntenmodel.

6.2 *Lessen in literatuurhistorisch redeneren*

Een lessenreeks literatuurhistorisch redeneren moet volgens ons om te beginnen de leerlingen uitdagen tot het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen. In deze lessenreeks over *Tjeempie!*, die zich richt op vwo-5, gebeurt dat op twee manieren (zie ook tabel 2 in Bijlage).²⁵ In het eerste, contextualiserende luik van twee lessen is het de literaire tekst zelf die de leerlingen vragen aanreikt. Na het lezen van hoofdstuk 1 'De schandelijke paastaak van meneer van Dale' worden er gezamenlijk – klassikaal of in groepjes – vragen geformuleerd die inhoud en vorm van het gelezene oproepen. Deze specifieke vragen worden in een klassikale directe instructie gekoppeld aan een aantal ontwikkelingen en figuren uit de literaire context van de jaren zestig. Opgeworpen vragen met een beoordelend karakter beantwoorden de leerlingen niet in deze les maar laten ze rusten tot de afsluitende les van de lessenserie. Een overkoepelende discussievraag van opiniërende aard die dan aan bod zal komen, luidt: is *Tjeempie!* geschikt voor de leeslijst literatuur van

²⁵ Tussen de vier lessen is voorbereidings- en verwerkingstijd nodig.

onze school vijftig jaar na dato, en waarom wel of niet? Deze vraag zal worden besproken aan de hand van de verworven literairhistorische kennis en inzichten.

In de tweede les gaan leerlingen aan de slag met een docentgestuurde vraag. Deze generieke vraag krijgt in de groepjes telkens een andere uitwerking omdat deze op verschillende auteurs wordt toegepast. Leerlingen onderzoeken de manier waarop Campert in *Tjeempie!* de schrijvers en hun cultuurhistorische positie typeert. Om die vraag te beantwoorden krijgen ze uiteenlopende bronnen aangereikt: literaire (fragmenten uit Camperts tekst en een fragment uit een tekst van de auteur in kwestie) en niet-literaire (in dit geval niet-contemporaine teksten over de jaren zestig). De bevindingen krijgen per groepje hun neerslag in een (digitale) poster waarin een schrijver en zijn typering door Campert centraal staat en de cultuurhistorische context waarmee deze schrijver verbonden is.²⁶

Leerlingen leren dus om literaire (primaire) en niet-literaire (secundaire) bronnen te beschrijven, analyseren en interpreteren. Bovendien leren ze in deze tweede les om te contextualiseren: ze vergelijken de tekst van Campert met het fragment van de auteur in kwestie (literaire teksten vergelijken) en ze vergelijken beide teksten met wat ze leren over de cultuurhistorische concepten (bijv. ‘de visie op seksualiteit in de jaren zestig’). Ook het gebruik van disciplinaire concepten is hier aan de orde.

In het tweede luik van de lessenreeks, les drie, worden leerlingen gestimuleerd om zelf met cultuur- en literatuurhistorische vragen vanuit diachroon perspectief te komen. In een onderwijsleergesprek leggen de leerlingen verbanden tussen *Tjeempie!* en onze eigen tijd. Waar komen ze mee? Vervolgens reikt de lessenreeks de vijf genoemde frames als diachrone invalshoeken voor het boek aan: de universele thema’s *coming of age* en queeste, de historische ontwikkeling secularisatie, en de literairhistorische concepten representatie van de vrouw (gender) en auteurschap.

In dit tweede luik van de lessenreeks maken de leerlingen in groepjes gedifferentieerde opdrachten. Bij het kiezen voor verschillende niveaus kan de docent rekening houden met het leesniveau van de leerling, de presentaties bij andere onderdelen voor Nederlands, maar ook met de motivatie en belangstelling van de leerling. Leerlingen geven beredeneerd aan in welk onderwerp ze zich willen verdiepen. Uiteindelijk wordt de klas opgedeeld in verschillende groepen die elk één les met één frame aan de slag gaan. Het is belangrijk dat elk groepje de tekst van Campert tenminste relateert aan één (fragment van een) andere tekst (uit een andere tijdsperiode) op basis van of een thema, of een historische ontwikkeling of een literatuurtheoretisch concept.

De leerlingen die kiezen voor queeste of *coming of age* krijgen een opdracht bij een tekst over het fenomeen – wat behelst dat cultuurhistorisch gezien? – en fragmenten uit vier teksten.²⁷ De opdracht bij dit digitale documentatiedossier luidt: formuleer, op basis van het leeswerk, wat het thema behelst en hoe het wordt ‘gebruikt’ in de teksten waarvan je een fragment met toelichting hebt gelezen. Vergelijk hierna het thema in de fragmenten met de wijze waarop het voorkomt in *Tjeempie!* en beschrijf de vastgestelde overeenkomsten en verschillen in de uitwerking van het thema. In deze lessenreeks voeren leerlingen dus de volgende hande-

²⁶ Er zal worden gewerkt met een format voor zo’n poster waarin een aantal elementen wordt aangereikt.

²⁷ Zie voor de teksten paragraaf 5.1.

lingen uit die bij literatuurhistorisch redeneren horen: ze verwerken een of twee secundaire publicaties over het thema (2), analyseren en interpreteren fragmenten van vier teksten (2), maken zich een thema eigen en passen dat concept toe in een vergelijking van enkele tekstfragmenten (3 en 5). Deze opdracht mondt uit in een gezamenlijke mindmap die de gedachtegang zichtbaar maakt die ze op basis van de tekstfragmenten over het universele thema hebben ontwikkeld (4).²⁸

De leerlingen die kiezen voor het thema 'secularisatie als 20^e-eeuws fenomeen' stellen een klein tekstcorpus samen op basis van een documentatiedossier: met enkele secundaire bronnen over de twintigste eeuw en met fragmenten van verschillende literaire teksten zelf. In de eerste stap bestuderen ze fragmenten uit *Tjeempie!*: gebruik makend van enige secundaire literatuur over secularisatie gaan ze na welke aspecten hier naar voren komen (en ontbreken) en hoe ze worden gepresenteerd. In stap 2 worden leerlingen uitgedaagd om andere tekst(fragment)en aan een zelfde analyse te onderwerpen, en de overeenkomsten en verschillen vervolgens met behulp van de aangeleverde bronnen te duiden: in één gezamenlijk overzichtsschema worden gedichten van Gezelle en Gerhardt gekarakteriseerd en met elkaar verbonden, evenals fragmenten uit *Een vlucht regenwulpen*, *Knielen op een bed violen*, *Het hout*, *De belofte van Pisa* en *De avond is ongemak*. Deze opdracht zou ook heel goed andersom uitgevoerd kunnen worden: de leerlingen krijgen (anonieme) fragmenten en moeten deze koppelen aan kenmerkende aspecten van secularisatie en deze in een chronologische volgorde plaatsen.

Ook deze groep leerlingen voert dus allerlei handelingen uit die bij literatuurhistorisch redeneren horen: ze verwerken een of twee secundaire artikelen over historische breukmomenten (2), ze analyseren en interpreteren fragmenten van twee complexe teksten (2), ze ontwikkelen een cultuurhistorisch concept en vergelijken dat concept met twee tekstfragmenten (3 en 5). Ook in deze opdracht maken de leerlingen als groep een mindmap waarin ze de redenering die ze hebben opgezet om de vijf tekstfragmenten te vergelijken verwoorden (4).

Leerlingen die kiezen voor het derde type frame – literatuurtheoretische concepten – krijgen ook een documentatiedossier als vertrekpunt. Dit bevat fragmenten van teksten waarin de concepten auteurschap of gender een grote rol spelen en die derhalve goed met *Tjeempie!* in verband gebracht kunnen worden. Ook in de documentatiemap: een kleine selectie van secundaire literatuur over auteurschap en gender. De opzet komt verder overeen met het vorige frame en het eindresultaat zijn eveneens mindmaps van de concepten in verschillende teksten.

In de vierde les, ten slotte, komt alles bij elkaar als leerlingen hun bevindingen presenteren en bespreken op een klassenconferentie. Als experts wisselen ze hun bevindingen uit in drie ronden. In de synchrone, eerste ronde bespreken leerlingen in groepjes de posters die ze (in samenwerking met anderen) hebben samengesteld over de literairhistorische context van de schrijvers die ten tonele worden gevoerd in *Tjeempie!* Ronde 2 draait om de diachrone mindmaps waarin de uitwerkingen van frames zijn gevat. In beide ronden hebben de deelnemers een actieve dubbelrol: ze delen hun opgedane kennis met andere leerlingen en winnen informatie bij hun medeleerlingen in over andere aspecten van *Tjeempie!* waarmee ze zich een totaalbeeld kunnen vormen. Omdat niet iedereen over precies dezelfde informa-

28 Evenals bij de poster wordt er een stramien voor de mindmap aangereikt. Vgl. Koek 2010.

tie beschikt, ontstaat er niet één monolithisch literairhistorisch beeld, maar is er een grote gemene deler in de gevormde beelden: die kunnen een blijvende vorm krijgen in een persoonlijke verzameling van de gedeelde posters en mindmaps.

Om te zorgen dat leerlingen in de hiervoor genoemde twee rondes op goed niveau informatie uitwisselen, is het de bedoeling dat zij de ingewonnen informatie inzetten bij een klassendiscussie/-gesprek dat de afsluiting van de lessenreeks vormt. Die discussie is gecentreerd rondom de vraag: vind je dat *Tjeempie!* thuishoort op de literatuurlijst van je school en waarom (wel of niet)? Met die vraag en een discussie daarover willen we actualisering en oordeelsvorming laten samen komen. Leerlingen worden uitgedaagd om hun argumenten hierover te funderen in de informatie die ze in de lessenreeks opgedaan hebben. Met welke argumenten zou je je ouders/opvoeders/leraren/schoolleiders van je mening proberen te overtuigen? Leerlingen kunnen hier individueel hun standpunt bepalen en onderbouwen. Omdat 'argumenteren op basis van je onderzoeksresultaten' een belangrijk uitgangspunt is van literatuurhistorisch redeneren is een synthetiserende opdracht als deze belangrijk (bij meer lestijd zou hier ook aan een wat uitgebreidere spreek- of schrijfvaardigheidsopdracht kunnen worden gedacht (gedocumenteerd spreken of schrijven).

7 Conclusie: in het voetspoor van Liesje

Liesje krijgt van haar leraar Nederlands de opdracht in haar eentje op onderzoek uit te gaan naar moderne schrijvers. Gewapend met een wonderlijke mengeling van zelfvertrouwen, naïviteit en doortastendheid verkent zij Luilletterland, de literaire wereld van haar dagen. Zij blikt tevreden terug op haar tweeledige queeste: '... meneer van Dale zou vast wel tevreden zijn over de manier waarop ze zijn paastaak had volbracht' (Kampurt 1968: 138). Maar toch zit haar nog iets dwars.

Ze wist nu nog altijd niet prussies wat seks was. Ja, ze had honderden antwoorden gekregen, maar die waren allemaal verschillend geweest. Veel wijzer was ze er niet van geworden. (Kampurt 1968: 140)

Ook niet van het antwoord dat Het Roofdier geeft, die intussen bij haar moeder is ingetrokken. Als zij het hem, ten slotte, vraagt, zegt hij: 'Vraag dat maar aan je moeder! [...] Die weet er alles van' (Kampurt 1968: 140).

In de lessenreeks die wij in dit artikel hebben gepresenteerd, doorlopen de leerlingen eenzelfde leerproces als Liesje in Camperts verbeelding. Na een eerste kennismaking met de tekst volgen zij in het synchrone deel vrij concreet haar spoor en ontdekken zij door zelf onderzoekend aan de slag te gaan meer over de cultuur- en literatuurhistorische contexten van *Tjeempie*. In het diachrone deel verdiepen zij dan die kennis door *Tjeempie* in frames te plaatsen. Afsluitend worden de opgedane inzichten gedeeld en gewogen en vormen de leerlingen zich een gefundeerd en beredeneerd oordeel over de overkoepelende vraag. Zij zullen ook onderweg vele antwoorden op hun onderzoeksvragen vinden; anders dan in het geval van Liesje, verwachten wij dat de leerlingen er wel wijzer van zullen worden.

Wij hopen met deze casus gedemonstreerd te hebben hoe literatuurgeschiedenisonderwijs volgens het 'kruispuntenmodel' eruit zou kunnen zien. Het was een belangrijk uitgangspunt om ook de eigenschappen van de tekst die centraal staat een

rol te laten spelen in de didactiek die we rondom de tekst ontwikkelen.²⁹ Deze lessenreeks in de vorm van een gezamenlijke literaire ontdekkingsreis is daarom niet een mal die simpelweg rondom iedere, willekeurige tekst geplaatst kan worden. In de ontwikkeling van ons web van twintigste-eeuwse literatuur is het dus steeds zaak om teksten als kruispunten te nemen met voldoende literatuur-didactisch potentieel.

Dat neemt niet weg dat het concept van literatuurhistorisch redeneren, waarvan wij in dit artikel een eerste versie gepresenteerd hebben, wel een richtinggevende rol kan spelen bij het ontwikkelen van lessen en lesmateriaal rondom literatuurgeschiedenis. Het kan docenten helpen om te gaan met de handelingsverlegenheid die er soms is met betrekking tot literatuurgeschiedenisonderwijs en het kan hen stimuleren om lessen te ontwikkelen waarin leerlingen door actief, onderzoeksmatig bezig te zijn met cultuur- en literatuurhistorische kennis en concepten waardoor ze relevante vaardigheden opdoen die zich goed laten integreren met andere onderdelen van het schoolvak Nederlands.

Maar we zijn er nog niet. Dit is ook de plaats om te herhalen dat wat wij in deze beschouwing hebben gedaan eerst en vooral een theoretische exercitie is. Het didactische model dat wij in dit artikel (en in ons vorige artikel in *Nederlandse letterkunde*) presenteren is niet in de praktijk getoetst. Wij beschouwen deze fase als de 'ontwerpfase' van een project dat zich baseert op de principes van *educational design research*.³⁰ Op basis van theoretische inzichten en gesprekken met de docenten uit ons ontwikkelteam hebben we een concept opgesteld dat we de komende jaren op verschillende manieren in de praktijk willen gaan toetsen.

Voor het vervolgonderzoek denken wij in eerste instantie aan de volgende vier stappen: (1) het houden van semi-gestructureerde interviews met een *peer*-groep van experts op het gebied van cultuur- en literatuurgeschiedenis, (2) het bespreken van het concept in enkele focusgroepen van docenten, (3) het onderzoeken van de redeneervaardigheden van havo- en vwo-bovenbouwleerlingen door hen kleine redeneeropdrachten in een experimentele situatie te laten uitvoeren en (4) het uitvoeren en (kwalitatief) evalueren van de exemplarische *Tjeempie*-lessenreeks in verschillende klassen. Op basis van deze eerste ronde van toetsing in de praktijk kunnen we het model van literatuurhistorisch redeneren bijstellen en scherper afstellen om op basis daarvan meerdere lessenreeksen te maken die we dan op grotere schaal in meer klassen (kwalitatief en kwantitatief) kunnen evalueren.

Op basis van de theoretische verkenningen die wij in dit artikel presenteren, zijn wij ervan overtuigd dat literatuurhistorisch redeneren veel didactisch potentieel heeft. Het concept sluit bovendien aan bij andere ontwikkelingen in het onderzoek naar het schoolvak, zoals het onderzoek van Roy Dielemans over taalkundig redeneren. Een van de uitgangspunten van 'bewuste geletterdheid' is immers dat er in het schoolvak Nederlands niet alleen plaats zou moeten zijn voor concrete en praktische vaardigheden op het gebied van spreken, lezen en schrijven, maar dat ook academische vaardigheden in het algemeen en redeneervaardigheden in het bijzonder een cruciale rol hebben te vervullen in dit mooie schoolvak. Met ons voorstel voor literatuurhistorisch redeneren hopen wij hieraan een bijdrage te kunnen leveren.

29 Vgl. Mantingh, Brandsma & Visser 2013.

30 Zie Plomp & Nieveen 2013: 10-24. (Het gaat in dit artikel dus vooral om de fase 'problem', 'analysis' en 'design and develop prototype'. In een latere fase zal het prototype in een aantal ronden geëvalueerd en bijgesteld worden.)

Bibliografie

- Bax 2011 – S. Bax, ‘Hoe veel toekomst heeft gisteren?’ In: *Verslagen en mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 120 (2011) 3, p. 313-328.
- Bax 2018 – S. Bax, ‘Leren de wereld te lezen. Over het belang van de Neerlandistiek’. In: *Vaktaal* 1 (2018), p. 22-23 en in *Diggit Magazine*, 5 april 2018.
- Bax & Mantingh 2013 – S. Bax & E. Mantingh, ‘Moderne literatuurgeschiedenis, ofwel: historische letterkunde van de 20ste eeuw?’ In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Zevenentwintigste conferentie Het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, 2013, p. 200-203.
- Bax & Mantingh 2018 – S. Bax & E. Mantingh, ‘Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw’. In: *Nederlandse letterkunde* 23 (2018) 3, p. 257-286.
- Bax e.a. 2017 – S. Bax, M. van Herten, E. Mantingh & T. Witte, ‘Waar zijn de hoeders van het literatuuronderwijs?’ In: *Neerlandistiek.nl*, 25 januari 2017.
- Bel 2018 – J. Bel, ‘De literatuurgeschiedenis als blikopener en identiteitsvormer. Theorie en praktijk van de literatuurgeschiedschrijving’. Lezing congres Achter de Verhalen 7. De terugkeer van de geschiedenis, 19 april 2018.
- Bimmel & Rijlaarsdam 2008 – P. Bimmel & G. Rijlaarsdam, ‘Het kan altijd beter. Van probleemdiagnose naar onderwijs van eigen makelij’. In: P. Bimmel e.a. (red.), *Handboek Ontwerp Talen*. Amsterdam: Vossiuspers, 2008, p. 13-39.
- Van Boxtel & Van Drie 2018 – C. van Boxtel & J. van Drie, ‘Historical reasoning. Conceptualizations and educational applications’. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New Jersey: Wiley & Blackwell, 2018, p. 149-176.
- Campert, Remco > zie: Kampurt 1968
- Coppen 2018 – P.A. Coppen, ‘De meesterschapsteams Nederlands over een nieuw curriculum’. In: *Neerlandistiek voor de Klas*, 11 februari 2018.
- Coppen & Dielemans in manuscript – P.A. Coppen & R. Dielemans, ‘Defining linguistic reasoning. A framework for grammar education. Transferring a framework for historical reasoning to define linguistic reasoning.’ In manuscript.
- Couzijn & Wenderich 2009 – M. Couzijn & P. Wenderich, ‘Voorbereidend wetenschappelijk? Onderzoekend leren in het schoolvak Nederlands op vwo-niveau’. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Drieëntwintigste conferentie Het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, 2009, p. 290.
- Van der Deijl, Dietz & Stronks 2018 – L. van der Deijl, F. Dietz & E. Stronks, ‘Literatuur leren onderzoeken in de klas. Hoe de *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur* en *LitLab.nl* scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers’. In: *Nederlandse letterkunde* 23 (2018) 1, p. 235-256.
- Dera 2019 – J. Dera, *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2019.
- Van Drie & Van Boxtel 2008 – J. van Drie & C. van Boxtel, ‘Historical reasoning. Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past’. In: *Educational Psychology Review* 20 (2008) 2, p. 87-110.
- Van Drie, Braaksma & Van Boxtel 2015 – J. van Drie, M. Braaksma & C. van Boxtel, ‘Writing in History. Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality’. In: *Journal of Writing Research* 7 (2015) 1, p. 123-156.
- Giphart 2014 – R. Giphart (red.), *De Nederlandse coming of age literatuur in 100 verhalen*. Amsterdam, 2014.
- Van Hengel 2018 – M. van Hengel, *Een knipperend ogenblik. Portret van Remco Campert*. Amsterdam: De Bezige Bij, 2018.
- Huijgen 2018 – T. Huijgen, *Balancing between the present and the past. Promoting students’ ability to perform historical contextualization*. Groningen, 2018.
- Huijgen e.a. 2017 – T. Huijgen, C. van Boxtel, W. van de Grift & P. Holthuis, ‘Toward Historical Perspective Taking. Students’ Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past’. In: *Theory & Research in Social Education* 45 (2017), p. 110-144.
- Huijgen e.a. 2018 – T. Huijgen, P. Holthuis, C. van Boxtel, W. van de Grift & C. Suhre, ‘Students’ historical contextualization and the cold war’. In: *British Journal of Educational Studies* 2018, p. 1-30.
- Kampurt 1968 – r. kampurt, *tjeempie! of liesje in luilletterland (in eigen nieuwe spelling)*. Amsterdam: De Bezige Bij, 1968.
- Koek 2010 – M. Koek, ‘De literaire mindmap als alternatief voor het leesdossier’. In: S. Vanhooren

- & A. Mottart (red.), *24e conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2010, p. 60-64.
- Koek e.a. 2016 – M. Koek, T. Janssen, F. Hakemulder & G. Rijlaarsdam, 'Literary reading and critical thinking. Measuring students' critical literary understanding in Secondary Education'. In: *Scientific Study of Literature* 6 (2016) 2, p. 243-277.
- Kossmann, A., 'Luiletterland'. In: *Het vrije volk: democratisch-socialistisch dagblad*, 2 april 1968.
- Mantingh 2018 – E. Mantingh, 'De leerling als ontdekkingsreiziger door tekst, taal en tijd. Mi have een droom: Groningen, 2032'. In: T. Witte (red.), *Lectori salutem. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs. Symposium ter gelegenheid van het afscheid van dr. Theo Witte van de RUG op 16 maart 2018 in Het Kasteel te Groningen*. Groningen: RUG, 2018, p. 11-26.
- Mantingh, Brandsma & Visser 2013 – E. Mantingh, F. Brandsma & A. Visser, 'De zaak V. Een lessenreeks voor 3 vwo over *De burggravin van Vergi* als cold case'. In: *Madoc* 27 (2013) 4, p. 203-212.
- Meesterschapsteams Nederlands 2016 – Meesterschapsteams Nederlands, *Manifest Nederlands op School*, 2016; <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>; geraadpleegd op 28 maart 2019.
- Meesterschapsteams Nederlands 2018 – Meesterschapsteams Nederlands, *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*, 2018; <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>; geraadpleegd op 28 maart 2019.
- Plomp & Nieveen 2013 – T. Plomp & N. Nieveen (red.), *Educational design research*. Enschede: SLO, 2013.
- Schenke 2005 – M. Schenke, *Vaan*. Amsterdam, 2005.
- Schrijvers e.a. 2016 – M. Schrijvers, T. Janssen, S. Fialho & G. Rijlaarsdam, 'The impact of literature education on students' perceptions of self and others. Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach'. In: *L1. Educational Studies in Language and Literature* 16 (2016), p. 1-37.
- Slings 2000 – H. Slings, *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus, 2000.
- Slings 2007 – H. Slings, 'Het waarom en hoe van het historisch literatuuronderwijs'. In: H. Goosen (red.), *Forum of arena. Opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. VON-cahier 1, 2007; <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>; geraadpleegd op 25 juni 2018.
- Van der Ven 2006 – P.-H. van der Ven, 'Literaire competentie: een beschouwing'. In: D. Schram & A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leerlijn in wetenschappelijke perspectief*. Delft: Eburon, 2006, p. 185-206.
- VGN 2017 – Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland, 'Historisch besef door historisch denken en redeneren'. In: *Bij de tijd 2. Bouwstenen voor geschiedenisleerplannen*. VGN, 2017.
- Witte 2008 – T. Witte, *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon, 2008.
- Witte 2018 – T. Witte, 'De kunst van het onderwijzen. Naar een levenskrachtige visie op literatuuronderwijs'. In: *Nederlandse letterkunde* 23 (2018) 3, p. 359-383.
- Witte & Mantingh 2018 – T. Witte & E. Mantingh, 'BOEM! Paukeslag. Nieuw elan voor het literatuurgeschiedenisonderwijs'. In: *Handboek literatuuronderwijs 2017-2018. Nieuw elan in literatuuronderwijs*; <https://www.handboekliteratuuronderwijs.nl>; geraadpleegd op 12 oktober 2018.
- Witte, Mantingh & Van Herten 2017 – T. Witte, E. Mantingh & M. van Herten, 'Doodtij in de delta. Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs'. In: *Spiegel der letteren* 59 (2017) 1, p. 115-143.

Adressen van de auteurs

Universiteit van Tilburg
Warandelaan 2
5037 AB Tilburg
P.A.Bax@tilburguniversity.edu

Universiteit Utrecht
Trans 10
3512 JK Utrecht
E.Mantingh@uu.nl

Bijlage

TABEL 2 Schets van de lessenreeks rondom *Tjeempie!*

<i>Tjeempie! Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?</i> Opzet lessenreeks (concept Bax & Mantingh 2019)				
Tijd	Fase	Werk-eenheid	Activiteit leerlingen	
Les 0	Oriëntatie op lessenreeks	Klassikaal		
<i>Voorbereiding</i>	Oriëntatie op onderwerp	Individueel	Lezen Vragen stellen (op schrift)	
Les 1	Voorbereiden	Groepjes	Vragen bespreken: OLG over begrip en oordelen	
		Klassikaal	Luisteren, aantekeningen maken	
<i>Voorbereiding</i>	Uitvoeren	Groepjes	Lezen, ontdekken schrijver en bijbehorende context	
Les 2	Uitvoeren	Groepjes	Uitdiepen context	
<i>Verwerking</i>	Uitvoeren	Groepjes	Maken poster over context	
Les 3	Oriënteren	Klassikaal	Luisteren, notities maken	
	Voorbereiden	Groepjes	Lezen en vergelijken	
<i>Voorbereiding/verwerking</i>	Uitvoeren	Groepjes	Vergelijken fragmenten en maken mindmap over frame	
Les 4	Uitvoeren	Groepjes	Uitwisseling als experts op mini-conferentie	
		Klassikaal	Debatteren	
<i>Verwerking (evt. meer schrijflessen)</i>	Reflectie op inhoud	Individueel	Schrijven betoog/beschouwing/ andere (creatieve) tekstsoort	
	Reflectie op proces		Evaluatie lessenreeks en eigen leerproces	

	Inhoud	Rol docent	Bronnenmateriaal (op site/papier)	(tussen)-product
		Uitleg opzet, voorbereiding opgeven		
		Groepen indelen	Tjeempie hfst. 1+2	Vragen lln
	Onderscheiden en bespreken begripsvragen en indrukken	Begeleiden en gesprek leiden	Tjeempie hfst. 1+2	
	Inleiding jaren 60 (synchroon)	Uitleg geven	Powerpoint(?)	Aantekeningen lln
	Verkenning contexten		Hfstn. Tjeempie e.a. bronnen	
	Contexten	Begeleiden	Hfstn. Tjeempie e.a. bronnen	
	Contexten		Format poster	Posters groepjes
	Inleiding diachroon perspectief (framing)	Uitleg geven	Powerpoint(?)	
	Verkennen frames	Begeleiden	Tekstfragmenten e.a. bronnen	
	Frames		Tekstfragmenten e.a. bronnen Format mindmap	Mindmaps groepjes
	Tekst als kruispunt contexten en frames	Begeleiden	Eigen posters en mindmaps	Mondelinge presentaties
	Tjeempie: voor/tegen	Leiden debat		
		Begeleiden	Bronnen op site, eigen posters en mindmaps	Betoog/ beschouwing/ creatieve tekstsoort