

Een andere visie op (en door) onderwijs over negentiende-eeuwse letterkunde

*Een onderzoek naar literatuuronderwijs over de negentiende eeuw en
de mogelijke rol van de normatieve analyse*

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen
Radboud Universiteit Nijmegen

Marit Zweers, s4713729

Schoolvak: Nederlands

Scriptiebegeleider: dr. J.J.M. Dera

Tweede lezer: dr. R.J.M. van de Schoor

Inleverdatum: 16-07-2021

Abstract

A different view on (and because of) education on nineteenth-century literature

An exploratory research into education on nineteenth-century literature and the possible role of normative analysis

Over the past years there has been a lot of criticism on Dutch literature education in secondary schools. It is said that students are only introduced to the literary canon and that these works are often approached in the same (structuralist) way. This research examines the extent to which this applies to nineteenth-century literature and provides a different way of approaching nineteenth-century literature in secondary schools.

On the basis of a survey among Dutch teachers and an analysis of various popular methods for teaching historical literature in secondary schools it can be concluded that most students and teachers barely read historical works that are not a part of the literary canon. Most of these works have to be linked to certain literary movements and to the historical and cultural context in which they were written.

After determining how nineteenth-century literature is currently taught in secondary schools, an analysis was made of the ways in which nineteenth-century works are examined within literary theory over the past five years. This analysis has resulted in a division into three categories, one of them being research based on normative analysis. This way of approaching literary works, by focusing on views and value judgments of characters and the narrator, became the inspiration for new teaching material.

The last part of this research revolved around this new teaching material that was checked by three different groups. The first group consisted of experts on nineteenth-century literature or historical literature and secondary education, the second group consisted of Dutch teachers with several years of teaching experience and the third group was formed by five high school students. All three groups were positive about the material and believed that normative analysis could be an interesting way of approaching nineteenth-century literature.

Voorwoord

Aanschouw: mijn scriptie over negentiende-eeuwse letterkunde in de klas! Hiermee rond ik de tweejarige masteropleiding ‘Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands’ af en zet ik het laatste stapje richting mijn eerstegraads lesbevoegdheid. Ik had me geen beter scriptieonderwerp kunnen voorstellen om mijn leven als student mee af te sluiten en mijn carrière als docent definitief mee te beginnen.

Als vijftienjarige werd ik verliefd op het werk van Louis Couperus. Ik deed mee aan een online schrijfwedstrijd en moest *Eline Vere* als inspiratiebron voor mijn finalestuk gebruiken. Ik herinner me de lichte paniek nog goed, want ik was best wel een ambitieuze puber en wilde dolgraag winnen, maar begreep nauwelijks wat van het hoofdstuk dat me gegeven was. Waarom trok deze vrouw een toilet aan? En wat was een ‘brillant’? Ik besloot een hulplijn in te schakelen en wendde me tot mijn docent Nederlands. Samen hertaalden we de betreffende passage en met elke ontcijferde alinea zag ik meer van het negentiende-eeuwse Den Haag voor me verschijnen. Diezelfde middag verliet ik de bibliotheek met de volledige roman in mijn handen. Mijn fascinatie voor klassieke literatuur was geboren en het eerste stapje naar de opleiding Nederlandse Taal en Cultuur gezet.

Hoe geweldig is het dat ik nu, zo’n acht jaar later, zelf die docent ben die leerlingen van de schoonheid van literatuur probeert te overtuigen, ze wil laten inzien dat historische letterkunde uit kleine taalkundige puzzels bestaat en dat er zich nieuwe werelden openbaren, wanneer ze deze weten op te lossen. Het materiaal dat ik voor mijn scriptie heb ontworpen, brengt me hopelijk een stapje dichterbij dit ultieme onderwijsdoel.

Stappen zetten gaat uiteraard een stuk makkelijker wanneer anderen je een vriendelijk duwtje geven, bemoedigend toespreken of een deel van de route voor je uitstippelen. Bij dezen wil ik dan ook mijn begeleider, Jeroen Dera, en tweede lezer, Rob van de Schoor, bedanken voor hun goede ideeën en fijne feedback! Mijn dank gaat ook uit naar alle mensen die deel hebben genomen aan de focusgroepen. Kritische leerlingen uit V5, slimme experts op het gebied van negentiende-eeuwse letterkunde en/of letterkundig onderzoek in de klas en docenten Nederlands met aanzienlijk meer ervaring dan ik: bedankt! Studiegenoten, vrienden, familie en Nick: dank voor het aanhoren van mijn gezeur. Als laatste wil ik mijn oud-docent (hoi Margriet!) nog even hartelijk bedanken. Inspiratie ontstaat meestal door een goed voorbeeld.

Nijmegen, 16 juli 2021

Inhoud

1. Inleiding	7
1.1 Discussies over literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands	7
1.2 Toe aan een opknopbeurt: de negentiende eeuw!.....	9
1.3 Doel van dit onderzoek.....	10
1.4 Onderzoeksvragen	11
1.5 Opzet van dit onderzoek.....	12
2. De negentiende eeuw volgens docenten Nederlands	14
2.1 Methode.....	14
2.1.1 Respondenten	14
2.1.1 Materiaal.....	15
2.2 Resultaten	16
2.2.1 Lesuren, lesinvulling en toetsing.....	16
2.2.2 Literaire werken in de klas	16
2.2.3 Attitude en gelezen werken door docenten Nederlands	19
2.2.4 Alles op een rijtje.....	26
3. De negentiende eeuw in lesmethodes	28
3.1 Methode.....	28
3.1.1 Materiaal.....	28
3.1.2 Focuspunten.....	29
3.2 Resultaten	29
3.2.1 <i>Nieuw Nederlands</i>	30
3.2.1.1 <i>Nieuw Nederlands</i> : theorie	30
3.2.1.2 <i>Nieuw Nederlands</i> : primaire teksten en opdrachten	31
3.2.2 <i>Dautzenberg</i>	33
3.2.2.1 <i>Dautzenberg</i> : theorie	34
3.2.2.2 <i>Dautzenberg</i> : primaire teksten en opdrachten	36
3.2.3 <i>Laagland</i>	38
3.2.3.1 <i>Laagland</i> : theorie.....	38
3.2.3.2 <i>Laagland</i> : primaire teksten en opdrachten	39
3.2.4 Alles op een rijtje.....	41

4. De negentiende eeuw in recent literatuurwetenschappelijk onderzoek	45
4.1 Huidige stand van zaken binnen de literatuurwetenschap.....	45
4.2 De beste methode voor het VO	47
4.3 De normatieve analyse	48
4.3.1 <i>Liefdeleven</i> (Marcellus Emants)	49
4.3.2 De normatieve analyse in de klas	56
5. Zo kan het ook! (Nieuw lesmateriaal)	58
5.1 Uitgangspunten.....	58
5.1.1 Verdiep je in de negentiende-eeuwse lezer	58
5.1.2 Leer verhalen op verschillende niveaus te analyseren	59
5.1.3 Verbind de negentiende-eeuwse wereld aan je eigen visie en ervaringen	60
5.1.4 Ga zelf op ontdekkingsreis	62
5.2 Focusgroepen	63
5.3 <i>Hilda van Suylenburg</i> (Cécile de Jong van Beek en Donk).....	64
5.3.1 Lesmateriaal	64
5.3.1.1 Uitgangspunt 1: Verdiep je in de negentiende-eeuwse lezer	65
5.3.1.2 Uitgangspunt 2: Leer verhalen op verschillende niveaus te analyseren	65
5.3.1.3 Uitgangspunt 3: Verbind de negentiende-eeuwse wereld aan je eigen visie	67
5.3.1.4 Uitgangspunt 4: Ga zelf op ontdekkingsreis.....	67
5.3.2 Input focusgroep.....	67
5.4 <i>Noodlot</i> (Louis Couperus).....	68
5.4.1 Lesmateriaal	68
5.4.1.1 Uitgangspunt 1: Verdiep je in de negentiende-eeuwse lezer	69
5.4.1.2 Uitgangspunt 2: Leer verhalen op verschillende niveaus te analyseren	69
5.4.1.3 Uitgangspunt 3: Verbind de negentiende-eeuwse wereld aan je eigen visie	71
5.4.1.4 Uitgangspunt 4: Ga zelf op ontdekkingsreis.....	71
5.4.2 Input focusgroep.....	71
5.5 <i>Een sociaal sprookje</i> (A.H. Gerhard).....	72
5.5.1 Lesmateriaal	73
5.5.1.1 Uitgangspunt 1: Verdiep je in de negentiende-eeuwse lezer	73
5.5.1.2 Uitgangspunt 2: Leer verhalen op verschillende niveaus te analyseren	73
5.5.1.3 Uitgangspunt 3: Verbind de negentiende-eeuwse wereld aan je eigen visie	74
5.5.1.4 Uitgangspunt 4: Ga zelf op ontdekkingsreis.....	75
5.5.2 Input focusgroep.....	75

5.6 Alles op een rijtje	76
6. Conclusie en discussie	77
6.1 De huidige stand van zaken in de klas	77
6.2 De mogelijkheden van de normatieve analyse	78
6.3 De kanttekeningen bij dit onderzoek	79
6.4 En nu verder?	80
7. Literatuur	82
8. Bijlagen	85
8.1 Enquête ‘Leraar Nederlands’	85
8.2 Lesmateriaal bij <i>Hilda van Suylenburg</i> (Cécile de Jong van Beek en Donk)	89
8.3 Lesmateriaal bij <i>Noodlot</i> (Louis Couperus)	97
8.4 Lesmateriaal bij <i>Een sociaal sprookje</i> (A.H. Gerhard)	106

1. Inleiding

1.1 Discussies over literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands

De afgelopen jaren heeft het schoolvak Nederlands behoorlijk wat kritiek te verduren gehad. Er is haast geen onderdeel van het vak dat niet aan verandering toe lijkt te zijn. Het eindexamen meet niet wat het moet meten, de verplichte leeslijst ruïneert het leesplezier van leerlingen en de inhoudelijke verschillen tussen het schoolvak en de neerlandistiek zijn ongekend groot (zie o.a. Van Heerde & Witteveen, 2019). Steeds minder leerlingen kiezen voor de studie Nederlandse Taal en Cultuur en de motivatie voor het vak is ver te zoeken: Nederlands wordt door vwo'ers gezien als makkelijk, saai en niet interessant (Prinsen, Suhre & Witte, 2018).

Ook het literatuur(geschiedenis)onderwijs ontkomt niet aan kritiek. Sander Bax, Marjolein van Hertem, Erwin Mantingh en Theo Witte (2017) stellen dat het literatuuronderwijs is afgebrokkeld van een gezichtsbepalend en zwaarwegend onderdeel van het schoolvak Nederlands tot een 'subdomein' dat langzaam maar zeker naar de afgrond schuift. Bax et al. maken duidelijk dat er gewerkt moet worden aan een aanpak die aansluit bij de mogelijkheden en denkwereld van leerlingen.

Lucas van der Deijl, Feike Dietz en Els Stronks (2018) constateren dat het leren doen van letterkundig onderzoek volledig ontbreekt als eindterm in het curriculum Nederlands in Nederland en stellen dat dit ertoe leidt dat leerlingen minder goed zijn voorbereid op een vervolgopleiding binnen een letterenfaculteit. De 'need for cognition' (wetenschappelijke nieuwsgierigheid) wordt volgens de onderzoekers onvoldoende aangewakkerd bij het schoolvak Nederlands. Het feit dat leerlingen het vak doorgaans niet leren kennen als een onderzoeksveld leidt er waarschijnlijk toe dat het vak 'saai, makkelijk en oninteressant' gevonden wordt en dat minder mensen zich uiteindelijk aanmelden voor een studie Nederlandse Taal en Cultuur. Dit zorgt logischerwijs voor minder universitair geschoolde docenten en vermoedelijk voor minder onderzoeksgelateerde en uitdagende lesstof. De kloof tussen wetenschap en onderwijs zal dus gedicht moeten worden, omdat we anders in een vicieuze cirkel belanden.

Eva van den Boogaard (2018) pleit eveneens voor een andere aanpak van literatuur in het voortgezet onderwijs. Ze stelt dat er nauwelijks aandacht is voor de relatie tussen een tekst en zijn lezers, terwijl de introductie van het begrip *lezer* als analytisch concept juist zou kunnen zorgen voor meer verdieping en aansluiting bij de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap. De overgang van het structureel analyseren van teksten naar een meer filosofische benadering,

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands die in de jaren zestig en zeventig heeft plaatsgevonden, zou ook in het voortgezet onderwijs kunnen en moeten worden ingezet (Van den Boogaard, 2018).

De kritiek die onder andere wordt geuit door Bax et al. (2017), Van der Deijl et al. (2018) en Van den Boogaard (2018) is gebaseerd op de huidige stand van zaken binnen het schoolvak. SLO stelt dat leerlingen aan het eind van hun middelbareschooltijd aan drie eindtermen zouden moeten voldoen. Allereerst moet een leerling beargumenteerd verslag uit kunnen brengen van zijn of haar leeservaringen met een aantal geselecteerde literaire werken, op het vwo moeten dit er minimaal drie van voor 1880 zijn. Daarnaast kan de leerling literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten. Tot slot kan de leerling een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen werken plaatsen in dit historisch perspectief (Bonset, Meestringa & Ravesloot, 2012). In de praktijk leiden deze eindtermen er op de meeste scholen toe dat middelbare scholieren leren uitleggen van wat voor soort verteller er sprake is, welke personages hoofd- en bijfiguren zijn en hoeveel tijd er verstrikt in een verhaal.

Oudere literatuur moeten leerlingen binnen een tijd of stroming kunnen plaatsen, aan de hand van vooraf gegeven kenmerken. Ruimte voor andere benaderingen van literatuur is er op veel middelbare scholen vermoedelijk niet, terwijl deze wel een wezenlijke rol spelen in de literatuurwetenschap. Dat structuuranalyse een belangrijke rol speelt bij het behandelen van literatuur, blijkt ook uit onderzoek van Jeroen Dera (2021). Dera onderzocht de positie van *Het gouden ei* op middelbare scholen en ontdekte dat veel vragen die docenten bijvoorbeeld tijdens het mondeling literatuur stellen, gaan over de structuur van de novelle in plaats van over interessante (en soms schrijnende) kwesties binnen het verhaal.

Niet alleen de manier waarop teksten in de klas worden behandeld staat ter discussie, maar ook welke teksten leerlingen te lezen krijgen. Gijs van Vliet en Feike Dietz (2018) onderzochten welke historische teksten leerlingen voor hun lijst moeten lezen en constateerden dat er eigenlijk nooit van de schoolcanon wordt afgeweken. Leerlingen lezen dus vooral werken van schrijvers die al een belangrijke rol spelen in het literatuuronderwijs, terwijl er binnen de literatuurwetenschap door een ruimere literaturopvatting steeds meer aandacht komt voor minder canonieke werken. De kloof tussen de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands lijkt hierdoor alleen maar groter te worden.

1.2 Toe aan een opknapbeurt: de negentiende eeuw!

Leerlingen raken dus niet bekend met verschillende onderzoeksmethoden binnen de literatuurwetenschap. Moderne literatuur wordt veelal op structuralistische wijze geanalyseerd en historische literatuur moet aan bepaalde stromingen worden gekoppeld. Een periode binnen het literatuuronderwijs die mijns inziens om een grondige opknapbeurt smeekt, is de negentiende eeuw. De meeste lesmethodes behandelen deze eeuw aan de hand van verschillende stromingen uit die tijd. Leerlingen moeten kunnen aangeven dat nerveuze hoofdpersonen die niks aan hun verschrikkelijke leven lijken te kunnen veranderen en er uiteindelijk maar een eind aan maken een kenmerk zijn van het naturalisme, terwijl verschillende romans uit deze tijd vaak niet binnen één stroming te vatten zijn. Het is zonde als leerlingen vooral bezig zijn met het afvinken van kenmerken (om maar een voldoende voor een leesverslag binnen te harken) en hierdoor de veelzijdigheid van veel negentiende-eeuwse werken niet inzien. Dat terwijl deze werken ons juist zoveel kunnen vertellen over de tijd waarin ze zijn geschreven en over de tijd waarin we zelf leven.

Uit een onderzoek van Jeroen Dera (2018) blijkt dat veel docenten Nederlands de negentiende-eeuwse literatuur niet hoog op hun eigen leeslijst hebben staan. De meeste docenten lezen vooral recente romans van auteurs die goed scoren op de literaire markt en veel in de media te zien zijn. Als het zo is dat deze docenten hun literaire voorkeuren overbrengen op hun leerlingen, dan worden leerlingen dus vooral aangezet tot het lezen van hedendaagse, bekende literatuur. Literatuur die ze, via verschillende media, zelf zouden kunnen vinden en ontdekken. Minder actuele en bekende werken, bijvoorbeeld de minder canonieke teksten uit de negentiende eeuw, blijven op deze manier wellicht onderbelicht in de lessen Nederlands. Ook eerstegraads docenten Nederlands in opleiding zetten doorgaans geen negentiende-eeuwse werken op hun lijstje met favoriete romans (Dera & Lommerde, 2020). *Eline Vere* (1889) en *Camera Obscura* (1839) worden wel meermaals bestempeld als canonieke teksten, maar halen de lijst 'leesadviezen aan leerlingen' doorgaans niet.

Dera (2019) heeft tevens bekeken welke werken het vaakst voorkomen op de leeslijst van middelbare scholieren. Het enige werk uit de negentiende eeuw dat de ranglijst van meest gelezen boeken op havo/vwo haalt (en zelfs op de achtste plaats is beland!), is *Max Havelaar* (1860) van Multatuli. Dit werk wordt door middelbare scholieren gemiddeld met een 6,2 beoordeeld. *Max Havelaar* wordt voornamelijk gelezen door vwo-leerlingen, wat doet vermoeden dat het verplicht is gesteld of klassikaal is gelezen tijdens het behandelen van de negentiende eeuw. Een ander negentiende-eeuws werk dat terugkeert op de vwo-lijst is *De*

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands kleine Johannes (1885) van Frederik van Eeden. Dit verschil tussen havo en vwo valt te verklaren door de eindtermen van het schoolvak Nederlands: vwo'ers moeten minimaal drie werken van voor 1880 op hun leeslijst zetten, terwijl havisten enkel op de hoogte hoeven te zijn van de belangrijkste lijnen binnen de literatuurgeschiedenis. Het feit dat *Max Havelaar* zo hoog op de lijst staat, is waarschijnlijk ook de oorzaak voor het gebrek aan andere titels uit de negentiende eeuw. In totaal zijn er door de ondervraagde leerlingen veertig verschillende titels uit deze tijd genoemd. Dat oudere (en dus ook negentiende-eeuwse) literatuur niet populair is onder leerlingen blijkt eveneens uit de lijst met hoogst scorende teksten; daarin staat slechts één tekst die niet in de 21^e eeuw is geschreven. Historische literatuur wordt gemiddeld met een 6,0 beoordeeld, terwijl het gemiddelde van alle gelezen werken een 6,7 is.

Er valt op dit moment dus weinig positiefs te zeggen over de rol die negentiende-eeuwse literatuur speelt binnen het schoolvak Nederlands: docenten lezen zelf vooral actuele literatuur en zijn wellicht minder geneigd negentiende-eeuwse werken te promoten; negentiende-eeuwse literatuur heeft haar weg naar de canon al lang gevonden, maar wordt niet snel aangeraden aan leerlingen; leerlingen lezen veelal dezelfde teksten uit deze periode en zijn over het algemeen niet bijster positief over de literatuur uit de negentiende eeuw. Wellicht dat een alternatieve benaderwijze, met meer aandacht voor onderzoek en de lezer, ertoe kan leiden dat leerlingen enthousiaster worden over negentiende-eeuwse literatuur en dat ze een beeld krijgen van literatuurwetenschappelijk onderzoek.

1.3 Doel van dit onderzoek

Dit onderzoek is een pleidooi voor een andere, meer lezersgerichte benaderwijze van negentiende-eeuwse literatuur en voor het dichter bij elkaar brengen van het schoolvak en de literatuurwetenschap. Deze andere benadering van negentiende-eeuwse literatuur zorgt er hopelijk voor dat leerlingen nieuwe handvatten krijgen aangereikt om te voldoen aan bijvoorbeeld de eerste eindterm (beargumenteerd verslag uitbrengen van leeservaringen) en dat leerlingen vertrouwd raken met een andere vorm van literatuuranalyse.

Voordat dergelijke lesideeën kunnen worden ontworpen en onderbouwd, zullen enkele vragen beantwoord moeten worden. Allereerst moet in kaart worden gebracht op welke manieren de negentiende eeuw op dit moment wordt onderwezen op middelbare scholen. Zo kan worden achterhaald welke raakvlakken er wellicht al zijn met (recent) literatuurwetenschappelijk onderzoek en bij welke lespraktijk de nieuwe ideeën aan moeten sluiten. Welke (verplichte) teksten lezen de leerlingen? Welke concepten zijn belangrijk? Wat

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

moeten de leerlingen kunnen met en weten over een literaire tekst uit de negentiende eeuw? Kortom: wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de negentiende eeuw binnen het schoolvak Nederlands? Daarnaast moet worden vastgesteld waarover actuele onderzoeken naar negentiende-eeuwse literatuur zoal gaan en welke onderzoeksmethoden er worden toegepast. Welke recente ontwikkelingen en trends zijn er op literatuurwetenschappelijk gebied? Op deze manier kan namelijk worden bepaald welke benaderwijze van negentiende-eeuwse literatuur zich het best leent voor het voortgezet onderwijs.

Als de huidige benaderwijzen van negentiende-eeuwse literatuur (binnen de literatuurwetenschap en in de klas) zijn onderzocht, kan er een aantal mogelijkheden voor alternatieve benaderwijzen in het onderwijs worden voorgesteld, waarbinnen meer aandacht is voor onderzoek naar literatuur dan er op dit moment waarschijnlijk is. De literatuurwetenschappelijke onderzoeksmethoden zullen dan als inspiratie dienen voor deze nieuwe manieren om de negentiende eeuw te behandelen in de klas. In dit onderzoek zal dus worden vastgesteld hoe de negentiende eeuw nu wordt behandeld binnen literatuuronderwijs op middelbare scholen, welke kansen dat biedt voor verbetering en welke rol recente ontwikkelingen in de literatuurwetenschap daarin kunnen spelen.

1.4 Onderzoeksvragen

Zoals in paragraaf 1.3 is uitgelegd, is er behoorlijk wat vooronderzoek nodig voor er lesmateriaal bij negentiende-eeuwse letterkunde ontworpen kan worden. Deze scriptie kent dus ook verschillende onderzoeksvragen die beantwoord zullen moeten worden voor het uiteindelijke doel bereikt kan worden. De vijf onderzoeksvragen die centraal staan in deze scriptie zijn als volgt:

- (1) Hoe ziet de huidige lespraktijk bij het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde er volgens docenten Nederlands uit?
- (2) Welke kennis en vaardigheden op het gebied van negentiende-eeuwse letterkunde worden bij leerlingen verondersteld in drie populaire lesmethodes (*Nieuw Nederlands, Laagland* en *Dautzenberg*)?
- (3) Welke recente ontwikkelingen en trends zijn er op literair-wetenschappelijk gebied binnen onderzoek naar negentiende-eeuwse letterkunde?
- (4) Welke van de bij (3) vastgestelde onderzoeksmethoden leent zich het beste voor het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde op middelbare scholen?

- (5) In hoeverre staan experts, docenten Nederlands en leerlingen positief tegenover het inzetten van de bij (4) vastgestelde onderzoeksmethode bij het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde in het voortgezet onderwijs?

De uiteindelijke hoofdvraag die met behulp van deze deelvragen kan worden beantwoord, luidt:

- (6) Op welke manier kan een nader vast te stellen vorm van recent literatuurwetenschappelijk onderzoek naar negentiende-eeuwse letterkunde een rol spelen bij het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde op middelbare scholen?

1.5 Opzet van dit onderzoek

Deze scriptie bestaat uit verschillende hoofdstukken, waarin telkens een andere deelstudie centraal staat. Elk hoofdstuk begint met een korte inleiding waarin wordt aangegeven welke onderzoeksvraag beantwoord zal worden, hoe het hoofdstuk is opgebouwd en welke informatie er verder in het betreffende hoofdstuk te vinden is.

Het eerstvolgende hoofdstuk (hoofdstuk 2) draait om de enquête die is afgenomen onder docenten Nederlands, om vast te stellen hoe docenten tegen negentiende-eeuwse literatuur aankijken, welke werken zij zoal lezen, welke werken leerlingen moeten lezen en hoe de lespraktijk eruitziet. Er zal eerst worden beschreven welke vragen er aan docenten zijn gesteld en hoeveel participanten er aan dit onderzoek deel hebben genomen. Daarna worden de resultaten en voorzichtige conclusies naar aanleiding van de enquête gedeeld.

Om een concreter beeld van de lespraktijk te krijgen, zijn ook de populairste lesmethodes voor het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde (zoals gebleken uit de enquête) geanalyseerd. Er is bekeken welke achtergrondkennis er bij leerlingen verondersteld wordt en hoe leerlingen deze kennis moeten toepassen bij het beantwoorden van vragen over gedichten, verhalen en romanfragmenten uit de negentiende eeuw. Deze bevindingen zijn te lezen in hoofdstuk 3.

In hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan van de literatuurstudie naar recent gepubliceerde artikelen over negentiende-eeuwse letterkunde. Deze literatuurstudie heeft tot een indeling in drie categorieën geleid. In dit hoofdstuk wordt tevens uitgelegd welke van de drie onderzoeksmethoden naar literatuur zich het beste leent voor het voortgezet onderwijs en waarom. Deze benaderwijze wordt vervolgens concreter en uitgebreider uitgelegd, zodat het helder is welke onderzoeksmethode de inspiratiebron is geweest voor het uiteindelijke lesmateriaal en op welke manier deze inspiratie terug te zien is in het lesmateriaal.

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

In hoofdstuk 5 zal het lesmateriaal dat ik voor dit onderzoek heb ontworpen worden gepresenteerd en toegelicht. De belangrijkste uitgangspunten bij het creëren van het materiaal zullen worden besproken en er zal worden uitgelegd welke feedback experts, docenten Nederlands en leerlingen op het materiaal hebben gegeven.

Aan het eind van dit onderzoek (hoofdstuk 6) worden de belangrijkste bevindingen en daaruit voortvloeiende conclusies uiteraard gedeeld. In dit laatste hoofdstuk zal ik tevens toelichting geven op enkele kanttekeningen bij mijn onderzoek, aanbevelingen voor vervolgonderzoek doen en uiteenzetten welke gevolgen mijn bevindingen hopelijk kunnen gaan hebben voor de lespraktijk.

Wanneer er in dit onderzoek wordt gesproken over ‘de negentiende eeuw’ wordt de lange negentiende eeuw (1789-1914) bedoeld. De werken die uitgebreider worden besproken stammen nagenoeg allemaal uit het fin de siècle of zijn kort daarna gepubliceerd, maar geschreven door auteurs die vooral publiceerden gedurende deze periode (zoals *Liefdeleven* (1916) van Marcellus Emants). In hoofdstuk 5 zal uitgebreid worden uitgelegd waarom er juist bij deze werken lesmateriaal is ontworpen.

2. De negentiende eeuw volgens docenten Nederlands

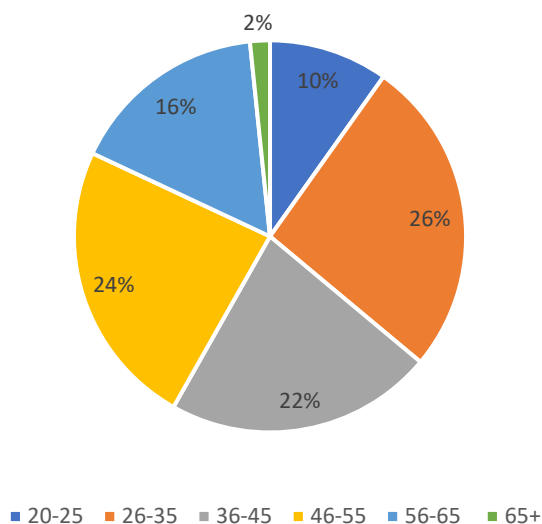
Voordat ik suggesties kan doen voor een alternatieve benaderwijze van negentiende-eeuwse literatuur in de klas moet er worden vastgesteld hoe docenten Nederlands momenteel lesgeven over deze periode. Om deze reden is er een enquête uitgezet onder docenten Nederlands via de Facebookgroep 'Leraar Nederlands'. In dit hoofdstuk zal eerst worden besproken welke onderdelen in de enquête zijn bevraagd en hoeveel participanten er deel hebben genomen. Hierna worden de resultaten van de verkennende enquête gedeeld. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt een overzicht van de belangrijkste bevindingen gegeven. De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk deels wordt beantwoord, luidt: (1) Hoe ziet de huidige lespraktijk bij het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde er volgens docenten Nederlands uit?

2.1 Methode

2.1.1 Respondenten

De participanten voor dit deel van mijn scriptie zijn verzameld via de zeer actieve Facebookgroep 'Leraar Nederlands'. Binnen deze groep is verschillende malen een oproep geplaatst om deel te nemen aan mijn onderzoek. Het is mogelijk dat de resultaten hierdoor enigszins gekleurd zijn: een docent die weinig interesse heeft in de negentiende eeuw is wellicht sneller geneigd de oproep om deel te nemen aan zich voorbij te laten gaan. In totaal waren 122 docenten bereid om de enquête in te vullen. Niet iedereen heeft de enquête volledig afgerond; om deze reden zal per vraag worden aangegeven door hoeveel docenten deze is ingevuld.

Aan het onderzoek hebben 98 vrouwen (80,3%) en 23 mannen (18,9%) deelgenomen. Eén docent wilde zijn/haar gender liever niet delen. Twaalf participanten waren tussen de 20 en 25 jaar, 32 tussen de 26 en 35, 27 tussen de 36 en 45, 29 tussen de 46 en 55, twintig tussen de 56 en 65 en twee participanten waren ouder dan 65 jaar. De verdeling hiervan is in figuur 1 te zien.



Figuur 1. *Verdeling van de respondenten in leeftijdscategorieën (N = 122)*

2.1.2 Materiaal

De enquête bestond uit 23 vragen, waarvan de laatste vraag draaide om het mogelijk deelnemen aan het vervolgonderzoek. Docenten konden bij deze vraag hun e-mailadres achterlaten indien ze verdere informatie wilden ontvangen. De volledige enquête is te vinden in de bijlage (8.1). Het invullen ervan duurde ongeveer tien minuten.

Aan de respondenten is eerst een aantal basisvragen gesteld, over hun gender, leeftijd en de school waarop ze werkzaam zijn. Deze laatste vraag werd gesteld om hier bij de verwerking van de resultaten rekening mee te kunnen houden. Later in de enquête wordt er bijvoorbeeld gevraagd naar de toetsing van de negentiende eeuw. Als de enquête door meerdere docenten van dezelfde school is ingevuld, wordt hier dus slechts één antwoord meegenomen. Alle resultaten zijn uiteraard volledig anoniem verwerkt.

Na de basisvragen zijn enkele vragen gesteld om vast te stellen in welke leerjaren de negentiende eeuw zoal wordt behandeld en hoeveel klokuren doorgaans aan deze periode worden besteed. De vragen zijn telkens uitgesplitst per leerjaar en niveau. Aangezien literatuurgeschiedenis geen verplicht onderdeel is van het onderbouwprogramma, is hier wel gekozen voor ‘onderbouw’, in plaats van bijvoorbeeld 2 vwo. Er is tevens gevraagd welke lesmethode(s) en welk overig materiaal de docenten gebruiken om les te geven over deze eeuw.

Bij de volgende vragen was het de bedoeling om te achterhalen of leerlingen verplicht zijn een (specifiek) negentiende-eeuws werk te lezen voor hun leeslijst. De respondenten konden hier aangeven of de leerlingen dit verplicht zijn en in hoeverre er sprake is van keuzevrijheid. Verder zijn er vragen gesteld over een gemiddelde les negentiende-eeuwse

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands literatuur, de behandelde werken en de manier(en) waarop deze periode op school wordt getoetst.

Hierna is via stellingen achterhaald in hoeverre docenten voor hun plezier oorspronkelijk Nederlandstalige negentiende-eeuwse literatuur lezen, in hoeverre ze op de hoogte blijven van literatuurwetenschappelijke ontwikkelingen op dit gebied en wat hun attitude ten opzichte van literatuuronderwijs over de negentiende eeuw is. Ze konden hierbij tevens aangeven hoe ze denken dat hun leerlingen de lessen over deze periode vinden.

Tot slot werd er een aantal vragen gesteld over specifieke negentiende-eeuwse werken. De respondenten moesten aangeven wat hun eigen favoriete boek uit de negentiende eeuw is, of er een bepaald werk ondergewaardeerd is in het voortgezet onderwijs en wat het laatste boek uit de negentiende eeuw is dat zij zelf hebben gelezen. Helemaal aan het eind konden de docenten eventuele overige opmerkingen over de negentiende eeuw kwijt.

2.2 Resultaten

2.2.1 Lesuren, lesinvulling en toetsing

Na de algemene informatie (gender, leeftijd en school) is er gevraagd aan welke jaarlaag of jaarlagen de docenten lesgeven over de negentiende eeuw. De negentiende eeuw wordt het meest behandeld in vwo 5 (volgens 63 van de 83 docenten). In figuur 2 is te zien hoe vaak de negentiende eeuw per jaarlaag wordt behandeld en hoeveel klokuren docenten daar gemiddeld aan besteden.

Leerjaar	Aantal docenten	Gemiddeld aantal klokuren
havo 4	18 (21,7%)	5
havo 5	30 (36,1%)	4
vwo 4	12 (14,5%)	9
vwo 5	63 (75,9%)	9
vwo 6	40 (48,2%)	6
Onderbouw	7 (8,4%)	6

Figuur 2. *Behandeling negentiende eeuw per jaarlaag (N = 83)*

Hoe docenten deze uren invullen, konden ze later in de enquête duidelijk maken. De docenten werd gevraagd aan te geven hoe een gemiddelde les negentiende-eeuwse letterkunde eruitziet

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands en welk lesmateriaal ze hiervoor zoal gebruiken. De lesmethodes die het meest worden gebruikt voor het behandelen van de negentiende eeuw zijn *Nieuw Nederlands Literatuur, Literatuur, geschiedenis en theorie* (Dautzenberg) en *Laagland, literatuur en lezer* (zie figuur 3). 54 docenten maken (naast de lesmethode) gebruik van eigen materiaal. *Vlogboek, literatuurgeschiedenis.nl* en *Literatuur in Zicht* zijn antwoorden die meerdere keren bij ‘anders’ zijn gegeven.

Lesmateriaal	Aantal
Nieuw Nederlands Literatuur	16 (19,3%)
Literatuur, geschiedenis en theorie (Dautzenberg)	17 (20,5%)
Open boek, Nederlandse literatuur	1 (1,6%)
Laagland, literatuur en lezer	18 (21,7%)
KERN Nederlandse taal en cultuur	6 (7,2%)
Eigen materiaal	54 (65,1%)
Anders	6 (7,2%)

Figuur 3. Welk lesmateriaal gebruikt u? (N = 83)

Op de vraag ‘Kunt u kort beschrijven hoe een typische les negentiende-eeuwse letterkunde eruitziet?’ hebben 64 docenten een bruikbaar antwoord gegeven. De antwoorden van de docenten zijn te verdelen in verschillende categorieën. Allereerst hebben 27 docenten (42,2%) geantwoord dat de lessen literatuurgeschiedenis vaak een soort hoorcolleges zijn. 25 docenten (39,1%) lezen samen met hun leerlingen een negentiende-eeuws werk of fragmenten hieruit. De historische context is door achttien docenten (28,1%) aangehaald. Negen docenten (14,1%) laten video’s over literatuurgeschiedenis zien, soms als onderdeel van hun hoorcolleges. Literaire stromingen worden door acht docenten (12,5%) aangehaald. De docenten geven aan dat leerlingen tijdens hun les literaire werken binnen de betreffende stromingen moeten kunnen plaatsen. Eveneens acht docenten (12,5%) geven aan dat leerlingen kenmerken van negentiende-eeuwse werken moeten herkennen in literaire teksten. Om welke kenmerken (gerelateerd aan literaire stromingen, de historische en/of culturele context) het hier gaat, wordt niet duidelijk uit de antwoorden. Zeven docenten (10,9%) verwijzen in hun antwoorden naar de culturele context. Naast het plaatsen van teksten binnen de (literair-)historische en culturele context geven zes docenten (9,4%) hun leerlingen mee in welke mate negentiende-eeuwse teksten afwijken van de tijdperken ervoor en/of erna, door de verschillen tussen tijdperken aan

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

te geven of door de relatie tot onze huidige samenleving te bespreken. Vijf docenten (7,8%) geven hun leerlingen (creatieve) verwerkingsopdrachten. Wederom vijf docenten (7,8%) laten hun leerlingen geregeld in groepjes werken. Zo kunnen leerlingen op zoek gaan naar het antwoord op een door hen bedachte onderzoeksvraag gerelateerd aan de negentiende eeuw of een les of presentatie geven over een specifieke auteur, stroming of tekst uit die tijd. Hier kunnen de leerlingen vervolgens een presentatie over geven, zoals door vijf docenten (7,8%) wordt aangehaald. Een paar docenten koppelen literatuurgeschiedenis aan (creatief) schrijven, door leerlingen schrijfoopdrachten over genres en stijlkenmerken te geven. Literatuurgeschiedenis wordt niet alleen aan schrijfvaardigheid gekoppeld, maar soms ook aan spreekvaardigheid. Twee docenten (3,1%) hebben ingevuld dat er discussies en debatten worden gehouden over (onderwerpen uit) negentiende-eeuwse romans. De kenmerken van de lessen en het aantal keer dat deze zijn aangehaald zijn ook te zien in figuur 4.

Kenmerk les negentiende eeuw	Aantal
Hoorcollege	27 (42,2%)
Klassikaal lezen	25 (39,1%)
Historische context	18 (28,1%)
Filmpjes	9 (14,1%)
Stromingen	8 (12,5%)
Kenmerken negentiende-eeuws werk	8 (12,5%)
Culturele context	7 (10,9%)
Relatie tot eerdere en latere tijdperken	6 (9,4%)
Groepsopdrachten	5 (7,8%)
Creatieve/praktische opdracht	5 (7,8%)
Presentaties leerlingen	5 (7,8%)
Schrijfoopdrachten	2 (3,1%)
Discussie/debat/stellingen	2 (3,1%)

Figuur 4. *Kunt u kort beschrijven hoe een typische les negentiende-eeuwse letterkunde eruitziet? (N = 64)*

Lessen over de negentiende eeuw worden dus veel frontaal gegeven: docenten geven een soort hoorcollege en lezen vervolgens samen met de leerlingen (fragmenten uit) een negentiende-eeuwse tekst. Dit valt te betreuren, aangezien uit verscheidene publicaties over het motiveren

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

van leerlingen blijkt dat het leerrendement het hoogst is wanneer leerlingen veel zelf aan de slag gaan en nieuwe dingen ontdekken (Ebbens & Ettekoven, 2015, o.a. p. 47). Het relateren van literatuurgeschiedenis aan andere onderdelen van het schoolvak wordt doorgaans als iets zeer positiefs gezien, omdat literatuur dan minder los komt te staan van andere onderdelen binnen het schoolvak (Bax & Mantingh, 2018). Het is dus jammer dat slechts negen docenten deze andere vaardigheden van het schoolvak (spreek- en schrijfvaardigheid) inzetten bij het behandelen van literatuurgeschiedenis (of andersom).

Later konden de respondenten specifiek aangeven op welke manier negentiende-eeuwse letterkunde wordt getoetst. Het was mogelijk om meerdere antwoorden op deze vraag te geven. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat leerlingen zowel een proefwerk als een boekverslag moeten maken. In figuur 5 is te zien op welke manieren de negentiende eeuw wordt getoetst. De meeste leerlingen krijgen in ieder geval een proefwerk literatuurgeschiedenis over meerdere historische perioden, waaronder dus de negentiende eeuw. Daarnaast schrijven veel leerlingen een boekverslag/essay of gaan ze aan de slag met een creatieve verwerkingsopdracht. Onder ‘anders’ gaven veel docenten aan dat de negentiende eeuw uiteraard terugkeert op het mondeling literatuur in havo 5 of vwo 6. Ook zijn er scholen waar leerlingen een afsluitende (groeps)presentatie voorbereiden of een vlog moeten maken. Slechts twee van de 66 docenten gaven aan dat negentiende-eeuwse letterkunde bij hen op school niet wordt getoetst.

Manier van toetsing	Aantal
Proefwerk literatuurgeschiedenis over de negentiende eeuw	6 (9,1%)
Proefwerk literatuurgeschiedenis over meerdere historische perioden	34 (51,5%)
Boekverslag/essay over negentiende-eeuws werk	19 (28,8%)
Creatieve verwerkingsopdracht	25 (37,9%)
Negentiende-eeuwse letterkunde wordt bij ons niet getoetst	2 (3%)
Anders	20 (30,3%)

Figuur 5. *Op welke manier wordt negentiende-eeuwse letterkunde getoetst? (N = 66)*

2.2.2 Literaire werken in de klas

De respondenten hebben een aantal open vragen beantwoord, waarbij ze telkens een of meerdere literaire werken uit de negentiende-eeuw moesten noemen. Allereerst is gevraagd of leerlingen verplicht zijn een werk uit de negentiende eeuw op hun leeslijst te zetten. 34 van de 71 docenten (47,9%) gaven aan van wel. 26 docenten (36,6%) gaven aan van niet en elf

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands docenten (15,5%) vulden hier ‘anders’ in. Meerdere docenten geven aan dat het lezen van een werk uit de negentiende eeuw wel verplicht is, maar dat leerlingen dit werk niet per se op hun lijst hoeven zetten. Negentien docenten schrijven de leerlingen een of meerdere specifieke werken voor; op de andere scholen is het niet verplicht om een negentiende-eeuws werk te lezen of mogen de leerlingen zelf kiezen welk boek ze willen lezen. In figuur 6 zijn de werken te zien die door docenten verplicht worden gesteld. Dit zijn er meer dan negentien, aangezien sommige docenten aangaven jaarlijks van titel te wisselen of het lezen van meerdere werken te verplichten.

Titel en auteur	Aantal
<i>Max Havelaar</i> (Multatuli)	13 (68,4%)
<i>Fabriekskinderen</i> (J.J. Cremer)	4 (21,1%)
<i>Snikken en grimlachjes</i> (Piet Paaltjens)	4 (21,1%)
<i>Noodlot</i> (Louis Couperus)	3 (15,8%)
<i>De overwintering der Hollanders op Nova Zembla</i> (Hendrik Tollens)	2 (10,5%)
<i>De kleine Johannes</i> (Frederik van Eeden)	1 (5,3%)
<i>Camera Obscura</i> (Hildebrand)	1 (5,3%)
<i>Eline Vere</i> (Louis Couperus)	1 (5,3%)
<i>Majoor Frans</i> (Geertruida Bosboom-Toussaint)	1 (5,3%)
<i>De loteling</i> (Hendrik Conscience)	1 (5,3%)
<i>De leeuw van Vlaanderen</i> (Hendrik Conscience)	1 (5,3%)
<i>Een nagelaten bekentenis</i> (Marcellus Emants)	1 (5,3%)

Figuur 6. Welke werken moeten uw leerlingen verplicht lezen? (N = 19)

Gijs van Vliet en Feike Dietz (2018) hebben onderzocht welke historische werken doorgaans te zien zijn op de leeslijsten van middelbare scholieren en in welke mate hierin sprake is van keuzevrijheid. De bevindingen van Van Vliet en Dietz komen overeen met deze resultaten. 58 procent van de door hen ondervraagde leerlingen geeft aan dat werken geschreven tussen 1550 en 1880 doorgaans door de gehele klas gelezen moesten worden en door de docent waren uitgekozen. Het verplichten van specifieke werken maakt het uiteraard makkelijker om de culturele en historische context achter de literatuur (klassikaal) te behandelen, maar het beperkt de leerlingen erg in hun vrijheid en komt hun motivatie niet ten goede (Ebbens & Ettekoven, 2015, p. 176).

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

De respondenten hebben daarnaast aangegeven welke werken hun leerlingen sowieso tegenkomen tijdens lessen over de negentiende eeuw. *Max Havelaar* is veruit het meest genoemd, gevolgd door *Snikken en grimlachjes*, *Camera Obscura* en *Fabriekskinderen*. Alle genoemde werken zijn in figuur 6 te zien.

Hoog op deze lijst staan vooral canonieke werken van bekende auteurs. Dit sluit wederom aan bij de bevindingen van Van Vliet en Dietz (2018), die hebben ontdekt dat de schoolcanon door de jaren heen eigenlijk nauwelijks is veranderd, ondanks de hernieuwde waardering voor niet-canonieke teksten in literatuurgeschiedenissen en de lobby voor het openbreken van de canon. Er is nog steeds sprake van een grote kloof tussen de brede literatuuropvatting die doorgaans in de literatuurwetenschap wordt gehanteerd en de praktijk op middelbare scholen.

De uitzonderlijke positie van *Max Havelaar*, de overduidelijke koploper in beide lijstjes in figuur 6 en 7, komt overeen met wat eerder in de inleiding is aangegeven. Dera (2019) toonde al aan dat *Max Havelaar* op ontzettend veel leeslijsten van vwo-leerlingen terugkeert. Op basis van dit onderzoek kan worden vastgesteld dat dit waarschijnlijk komt doordat veel docenten het lezen van *Max Havelaar* verplichten (zie figuur 6) en hier klassikaal aandacht aan besteden (zie figuur 7) tijdens het behandelen van de negentiende eeuw.

Titel en auteur	Aantal
<i>Max Havelaar</i> (Multatuli)	51 (82,3%)
<i>Snikken en grimlachjes</i> (Piet Paaltjens)	31 (50%)
<i>Camera Obscura</i> (Hildebrand)	24 (38,7%)
<i>Fabriekskinderen</i> (J.J. Cremer)	18 (29%)
<i>Eline Vere</i> (Louis Couperus)	14 (22,6%)
<i>Mei</i> (Herman Gorter)	9 (14,5%)
<i>Noodlot</i> (Louis Couperus)	9 (14,5%)
<i>Een nagelaten bekentenis</i> (Marcellus Emants)	6 (9,7%)
<i>Verzen</i> (Willem Kloos)	6 (9,7%)
<i>Van de koele meren des doods</i> (Frederik van Eeden)	4 (6,5%)
<i>De kleine Johannes</i> (Frederik van Eeden)	4 (6,5%)
<i>De leeuw van Vlaanderen</i> (Hendrik Conscience)	4 (6,5%)
<i>Op hoop van zegen</i> (Herman Heijermans)	3 (4,8%)
<i>Het huis Lauernesse</i> (Geertruida Bosboom-Toussaint)	2 (3,2%)

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

<i>De stille kracht</i> (Louis Couperus)	2 (3,2%)
<i>Majoor Frans</i> (Geertruida Bosboom-Toussaint)	2 (3,2%)
<i>De binocle</i> (Louis Couperus)	2 (3,2%)
<i>Woutertje Pieterse</i> (Multatuli)	2 (3,2%)
<i>Een liefde</i> (Lodewijk van Deysssel)	2 (3,2%)
<i>Van oude mensen, de dingen, die voorbij gaan...</i> (Louis Couperus)	1 (1,6%)
<i>Eene aanmerkelijke luchtreis</i> (Willem Bilderdijk)	1 (1,6%)
<i>De lotgevallen van Klaasje Zevenster</i> (Jacob van Lennep)	1 (1,6%)
<i>Fantasia en waarheid</i> (Cornelis Eliza van Koetsveld)	1 (1,6%)
<i>De brave Hendrik</i> (Nicolaas Anslin)	1 (1,6%)
<i>Waanzinnig Truken</i> (Johannes Kneppelhout)	1 (1,6%)

Figuur 7. Welke werken komen uw leerlingen sowieso tegen tijdens lessen? ($N = 62$)

2.2.3 Attitude en gelezen werken uit de negentiende eeuw

Om vast te stellen hoe docenten Nederlands zelf tegen (literatuuronderwijs over) de negentiende eeuw aankijken, is hun een aantal stellingen met een vijfpuntschaal voorgelegd. 1 betekende ‘helemaal niet mee eens’ en 5 betekende ‘helemaal mee eens’. Tot slot hebben de docenten aangegeven in hoeverre zij vinden dat de lesstof over de negentiende eeuw uitdagend en interessant genoeg is voor hun leerlingen.

Bij de eerste stelling konden de docenten aangeven in hoeverre zij zelf voor hun plezier oorspronkelijk Nederlandstalige negentiende-eeuwse literatuur lezen. De respondenten scoren gemiddeld op deze stelling ($M = 2.94$, $SD = 1.10$). Er zijn ongeveer evenveel docenten die hier ‘niet mee eens’ hebben aangeklikt als die hier ‘mee eens’ hebben aangeklikt. Zes docenten zijn het helemaal niet eens met deze stelling en vijf docenten hebben ‘helemaal mee eens’ aangevinkt. De tweede stelling had betrekking op de mate waarin docenten Nederlands recent wetenschappelijk onderzoek naar negentiende-eeuwse letterkunde bijhouden/lezen. 41 van de 66 docenten geven aan dit niet (‘helemaal niet mee eens’ of ‘niet mee eens’) te doen. Het gemiddelde van deze stelling ligt dan ook relatief laag ($M = 2.47$, $SD = 1.08$). De respondenten zijn het gemiddeld genomen het meest eens met de derde stelling: ze vinden het leuk om les te geven over negentiende-eeuwse letterkunde ($M = 4.11$, $SD = 0.72$). Docenten Nederlands lezen dus niet uitgesproken graag negentiende-eeuwse literatuur en houden recente publicaties hierover niet bij, maar vinden het doorgaans wel erg leuk om hierover les te geven.

Bij de laatste drie stellingen konden de docenten aangeven hoe tevreden zij zijn over de manier waarop negentiende-eeuwse letterkunde doorgaans op hun school wordt gedoceerd en

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

of ze de lessen uitdagend en interessant genoeg achten voor hun leerlingen. Over het algemeen zijn de respondenten tevreden over de manier waarop er momenteel les wordt gegeven over de negentiende eeuw ($M = 3.44$, $SD = 0.89$). Meer dan de helft van de respondenten (37 van de 66 docenten) is het eens of zelfs volledig eens met deze stelling. Dat geldt in mindere mate of zelfs helemaal niet voor de laatste twee stellingen. De manier waarop negentiende-eeuwse letterkunde wordt behandeld wordt over het algemeen gezien als uitdagend genoeg voor de leerlingen ($M = 3.29$, $SD = 1.01$). Slechts twaalf van de 66 docenten hebben tot slot het idee dat hun leerlingen het interessant vinden om les te krijgen over de negentiende eeuw. Het merendeel is het niet eens met deze stelling, of geeft aan het er niet mee eens en niet mee oneens te zijn ($M = 2.62$, $SD = 1.01$). Docenten vinden het dus wel leuk om les te geven over de negentiende eeuw, maar zien zeker ruimte voor verbetering als het gaat om de manier waarop hierover wordt lesgegeven. De stellingen en gemiddeldes zijn te zien in figuur 8.

Stelling	Gemiddelde (SD)
Ik lees voor mijn plezier oorspronkelijk Nederlandstalige negentiende-eeuwse letterkunde.	2.94 (1.10)
Ik lees regelmatig (verslagen van) recent onderzoek naar negentiende-eeuwse letterkunde.	2.47 (1.08)
Ik vind het leuk om les te geven over negentiende-eeuwse letterkunde.	4.11 (0.72)
Ik ben tevreden over de manier waarop negentiende-eeuwse letterkunde op mijn school wordt behandeld.	3.44 (0.89)
Ik vind de manier waarop negentiende-eeuwse letterkunde wordt behandeld uitdagend genoeg voor mijn leerlingen.	3.29 (1.01)
Ik heb het idee dat mijn leerlingen het interessant vinden om les te krijgen over negentiende-eeuwse letterkunde.	2.62 (1.01)

Figuur 8. *Attitudes van docenten t.o.v. (lessen over) de negentiende eeuw (N = 66)*

Er is tevens gevraagd naar de favoriete negentiende-eeuwse werken van de respondenten. *Max Havelaar*, het werk dat tot nu toe telkens bovenaan elk rijtje heeft gestaan, is tevens de persoonlijke favoriet van de meeste respondenten: zeventien van de 62 docenten hebben *Max Havelaar* ingevuld. Op de tweede plaats staat *Eline Vere*. Dit is niet de enige roman van Couperus die genoemd wordt door de respondenten; naast *Eline Vere* staan *Noodlot*, *Van oude mensen, de dingen, die voorbij gaan...*, *Metamorfoze* en *Psyche* op de lijst. Een aantal

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

docenten gaf aan geen persoonlijke favoriet uit de negentiende eeuw te hebben. Deze docenten zijn niet meegenomen in het totale aantal docenten dat deze vraag heeft beantwoord. Alle genoemde werken zijn in figuur 9 te zien.

Titel en auteur	Aantal
<i>Max Havelaar</i> (Multatuli)	17 (28,8%)
<i>Eline Vere</i> (Louis Couperus)	8 (13,6%)
<i>Een nagelaten bekentenis</i> (Marcellus Emants)	4 (6,8%)
<i>Noodlot</i> (Louis Couperus)	4 (6,8%)
<i>Camera Obscura</i> (Hildebrand)	4 (6,8%)
<i>Snikken en grimlachjes</i> (Piet Paaltjens)	4 (6,8%)
<i>Van de koele meren des doods</i> (Frederik van Eeden)	3 (5,1%)
<i>Van oude mensen, de dingen, die voorbij gaan...</i> (Louis Couperus)	3 (5,1%)
<i>Fabriekskinderen</i> (J.J. Cremer)	2 (3,4%)
<i>De leeuw van Vlaanderen</i> (Hendrik Conscience)	1 (1,7%)
<i>Majoor Frans</i> (Geertruida Bosboom-Toussaint)	1 (1,7%)
<i>Metamorfoze</i> (Louis Couperus)	1 (1,7%)
<i>De kleine Johannes</i> (Frederik van Eeden)	1 (1,7%)
<i>Goena-goena</i> (P.A. Daum)	1 (1,7%)
<i>Miljoenen-studieën</i> (Multatuli)	1 (1,7%)
<i>Verzen</i> (Herman Gorter)	1 (1,7%)
<i>Psyche</i> (Louis Couperus)	1 (1,7%)
<i>De biezenstekker</i> (Cyriel Buysse)	1 (1,7%)
<i>De schat van Felix Roobeek</i> (Hendrik Conscience)	1 (1,7%)

Figuur 9. *Wat is uw eigen favoriete werk uit de negentiende eeuw? (N = 59)*

De docenten hebben tot slot aangegeven of zij denken dat er een specifiek negentiende-eeuws werk ondergewaardeerd is in het voortgezet onderwijs en wat het laatste boek is dat ze zelf hebben gelezen. Op deze eerste vraag is door veel docenten ‘nee’ of ‘geen idee’ geantwoord. De concrete titels die wel zijn genoemd, zijn in figuur 10 te zien. Drie docenten hebben *Camera Obscura* ingevuld, waardoor dit werk op de eerste plaats staat. De meeste titels op deze lijst keren terug in de lijsten met verplichte teksten (figuur 6) en meest besproken teksten tijdens de les (figuur 7). De docenten stellen hier dus geen ‘nieuwe literatuur’ voor: het merendeel van de

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands titels heeft zijn weg naar de lessen Nederlands al gevonden. Het feit dat deze vraag door zoveel mensen ontkennend is beantwoord, doet vermoeden dat de kennis van de docenten zich veelal tot de schoolcanon beperkt.

Titel en auteur	Aantal
<i>Camera Obscura</i> (Hildebrand)	3 (4,8%)
Werk van Geertruida Bosboom-Toussaint	2 (3,2%)
<i>De leeuw van Vlaanderen</i> (Hendrik Conscience)	2 (3,2%)
<i>Op hoop van zegen</i> (Herman Heijermans)	2 (3,2%)
<i>Snikken en grimlachjes</i> (Piet Paaltjens)	1 (1,6%)
Werk van Jacob van Lennep	1 (1,6%)
<i>Een liefde</i> (Lodewijk van Deysse)	1 (1,6%)
<i>Een nagelaten bekentenis</i> (Marcellus Emants)	1 (1,6%)
<i>De geschiedenis van een dubbeltje</i> (Gerard Keller)	1 (1,6%)

Figuur 10. *Is er naar uw mening een negentiende-eeuwse tekst die ondergewaardeerd is in het voortgezet onderwijs? (N = 62)*

Aan het eind van de enquête konden de docenten laten weten wat het laatste negentiende-eeuwse werk is dat zij zelf hebben gelezen. De meeste docenten gaven aan dat *Max Havelaar* hun laatst gelezen boek uit de negentiende eeuw is. Dit boek staat hierdoor ook in deze lijst bovenaan, gevolgd door *Fabriekskinderen* en *Noodlot* (allebei vier antwoorden). De volledige lijst is in figuur 11 te zien. Ook in deze lijst staan vooral werken die al eerder bij verplichte werken (figuur 6) of behandelde werken tijdens de les (figuur 7) zijn langsgekomen. Een aantal docenten gaf ook aan bepaalde werken te herlezen, omdat deze binnenkort weer in de klas behandeld zouden worden. Deze resultaten passen goed bij de eerder gemeten attitudes van de docenten Nederlands. De respondenten lezen niet uitgesproken graag negentiende-eeuwse letterkunde en zullen dit in veel gevallen dan ook vooral doen om hun kennis weer op te frissen en niet in de hoop zelf nieuwe parels te ontdekken.

Titel en auteur	Aantal
<i>Max Havelaar</i> (Multatuli)	14 (27,5%)
<i>Fabriekskinderen</i> (J.J. Cremer)	4 (7,8%)
<i>Noodlot</i> (Louis Couperus)	4 (7,8%)

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

<i>De stille kracht</i> (Louis Couperus)	3 (5,9%)
<i>Camera Obscura</i> (Hildebrand)	3 (5,9%)
<i>Eline Vere</i> (Louis Couperus)	3 (5,9%)
<i>De leeuw van Vlaanderen</i> (Hendrik Conscience)	2 (3,9%)
<i>Mei</i> (Herman Gorter)	2 (3,9%)
<i>Majoor Frans</i> (Geertruida Bosboom-Toussaint)	2 (3,9%)
<i>Een liefde</i> (Lodewijk van Deysse)	2 (3,9%)
<i>De kleine Johannes</i> (Frederik van Eeden)	2 (3,9%)
<i>Uit het leven van een hypochonder</i> (J. Everts)	1 (2%)
<i>Op hoop van zegen</i> (Herman Heijermans)	1 (2%)
<i>Verzameld werk</i> (Willem Kloos)	1 (2%)
<i>Snikken en grimlachjes</i> (Piet Paaltjens)	1 (2%)
<i>Liefdeleven</i> (Marcellus Emants)	1 (2%)
<i>Woutertje Pieterse</i> (Multatuli)	1 (2%)
Brieven van Jacob van Lennep	1 (2%)
<i>Ideeën</i> (Multatuli)	1 (2%)
<i>De biezenstekker</i> (Cyriel Buysse)	1 (2%)
<i>De roos van Dekama</i> (Jacob van Lennep)	1 (2%)

Figuur 11. *Wat is het laatste boek uit de negentiende eeuw dat u zelf heeft gelezen? (N = 51)*

2.2.4 Alles op een rijtje

Op basis van deze enquête kan een aantal conclusies worden getrokken over zowel de vorm als inhoud van het literatuuronderwijs over de negentiende eeuw op middelbare scholen. De meeste leerlingen krijgen les over de negentiende eeuw in havo 5, vwo 5 en/of vwo 6. In de onderbouw, havo 4 en vwo 4 speelt de negentiende eeuw op de meeste scholen een minder grote rol. Veel docenten maken naast de lesmethode (vaak *Nieuw Nederlands*, *Laagland* of *Dautzenberg*) nog gebruik van eigen materiaal, meestal PowerPoints voor het geven van hoorcolleges tijdens de les. De lessen over de negentiende eeuw kennen vaak een frontale opzet: de docent legt iets uit over deze historische periode, waarna er klassikaal een negentiende-eeuws werk wordt gelezen. Tijdens deze uitleg komen over het algemeen de historische, culturele en literair-historische context aan bod. Op sommige scholen werken de leerlingen tijdens de les aan creatieve en/of praktische opdrachten of nemen ze zelf het voortouw, door (groeps)presentaties over de negentiende eeuw te geven.

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

De negentiende eeuw wordt zelden apart getoetst. Leerlingen die een proefwerk literatuurgeschiedenis moeten maken, krijgen doorgaans vragen over meerdere historische perioden. Niet op elke school wordt literatuurgeschiedenis middels een proefwerk getoetst: 28,8 procent van de docenten geeft aan dat leerlingen een boekverslag/essay over een specifiek werk moeten schrijven en 37,9 procent geeft leerlingen een creatieve verwerkingsopdracht. Tot slot keert de negentiende eeuw in veel gevallen terug op het mondeling literatuur. Slechts 3 procent verbindt geen toetsing aan deze periode.

Wat opvalt aan de gelezen/behandelde werken uit de negentiende eeuw, is dat er eigenlijk nauwelijks ruimte is voor niet-canonieke literatuur. *Max Havelaar* staat bovenaan elk lijstje, gevolgd door *Snikken en grimlachjes*, *Fabriekskinderen*, *Camera Obscura* en verschillende werken van Couperus. Er is dus sprake van een duidelijke schoolcanon van negentiende-eeuwse literatuur.

Tot slot is uit de enquête gebleken dat docenten Nederlands niet ontzettend graag negentiende-eeuwse literatuur voor hun plezier lezen, maar het wel leuk vinden om hier les over te geven. Ze vinden de lesstof doorgaans uitdagend genoeg, maar hebben wel het idee dat hun leerlingen de lessen niet bijster interessant vinden. Het onderzoek naar negentiende-eeuwse letterkunde wordt door de meeste docenten niet bijgehouden.

Bij het ontwerpen van het lesmateriaal is het van belang om met een aantal van deze resultaten rekening te houden. Allereerst hebben docenten doorgaans niet erg veel tijd voor het behandelen van de negentiende eeuw (sommige docenten gaven dit bij extra opmerkingen nog aan) en op veel scholen lezen leerlingen slechts één werk. Opdrachten die over een volledige roman gaan, zijn hierdoor lastiger toepasbaar in het voortgezet onderwijs. Daarnaast maken leerlingen vooral kennis met een aantal canonieke werken waarover al veel lesmateriaal beschikbaar is. Om deze reden kan het juist interessant zijn om materiaal te ontwerpen bij minder bekende werken. Om enigszins af te stappen van de hoorcollegevorm die veel docenten hanteren, is het tot slot van belang om leerlingen vooral zelf een negentiende-eeuwse tekst te laten ontdekken.

3. De negentiende eeuw in lesmethodes

In de enquête is onder andere gevraagd welke lesmethodes over literatuur docenten zoal gebruiken bij het behandelen van de negentiende eeuw. De populairste lesmethodes zijn vervolgens geanalyseerd. De resultaten hiervan zullen in dit hoofdstuk worden besproken. Er is bekeken welke auteurs worden behandeld, welke achtergrondkennis er op literair en historisch gebied van leerlingen wordt verwacht en wat de leerlingen moeten kunnen met negentiende-eeuwse teksten.

Eerst zal worden beschreven welke methodes zijn onderzocht en op welke aspecten er is gelet. Vervolgens zullen de opvallendste bevindingen worden gedeeld in de resultatensectie. Hierin zal eerst per lesmethode uiteen worden gezet welke begrippen er worden behandeld en met welke teksten leerlingen aan de slag gaan en vervolgens zullen de lesmethodes onderling worden vergeleken om een algemene conclusie te trekken. De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk wordt beantwoord, luidt: (2) Welke kennis en vaardigheden op het gebied van negentiende-eeuwse letterkunde worden bij leerlingen verondersteld in drie populaire lesmethodes (Nieuw Nederlands, Laagland en Dautzenberg)?

3.1 Methode

3.1.1 Materiaal

Voor deze deelstudie zijn de drie populairste lesmethodes voor Nederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs bekeken: *Nieuw Nederlands Literatuur* (2018), *Literatuur, geschiedenis en theorie* (vanaf nu: *Dautzenberg*, 2009) en *Laagland, literatuur en lezer* (2011).

Nieuw Nederlands Literatuur (2018) is een leerwerkboek, waarin theorie en bijbehorende opdrachten te vinden zijn. De methode bestaat uit vijf cursussen: ‘Praten over proza’, ‘Praten over poëzie’, ‘Historische literatuur’, ‘Moderne literatuur’ en ‘Lezen voor je lijst’. De hoofdstukken over de negentiende eeuw maken uiteraard deel uit van de cursus ‘Historische literatuur’.

Dautzenberg (2009) bestaat uit een handboek en een opdrachtenboek. De methode bestaat uit twee delen: literatuurgeschiedenis en literaire theorie. In het handboek zijn tevens de fragmenten, verhalen en gedichten te vinden waarover in het opdrachtenboek vragen worden gesteld.

Laagland, literatuur en lezer (2011) kent zowel een theorieboek als een verwerkingsboek. Het theorieboek bestaat uit uitleg en voorbeeldteksten. In het verwerkingsboek zijn nog meer teksten met bijbehorende opdrachten te vinden. *Laagland* bestaat uit twee delen: literaire theorie en literatuurgeschiedenis. Het eerste deel bevat zeven cursussen: 'Literatuur en lezer', 'Het lezen van verhalen', 'Literair taalgebruik', 'Het lezen van gedichten', 'Toneel', 'Literatuur en film' en 'Literatuur, maker en maatschappij'. In het tweede deel zijn de volgende hoofdstukken te vinden: 'Voorgeschiedenis en middeleeuwen', 'zestiende en zeventiende eeuw', 'achttiende eeuw', 'negentiende eeuw', 'Twintigste eeuw: van 1900 tot 1940', 'Twintigste eeuw: de jaren vijftig en zestig', 'Twintigste eeuw: de jaren zeventig en tachtig' en 'Twintigste en eenentwintigste eeuw: de jaren negentig tot heden'.

3.1.2 Focuspunten

Bij het bestuderen van de verschillende lesmethodes is op een aantal zaken gelet. Allereerst is er gekeken naar de indeling van de hoofdstukken over de negentiende eeuw. Starten de hoofdstukken met de historische en culturele achtergrond, of worden leerlingen gelijk in het diepe gegooid? Heeft elke literaire stroming een eigen paragraaf, of is er sprake van andere deelonderwerpen?

Vervolgens is vastgesteld welke auteurs in de methodes worden behandeld en hoeveel aandacht er naar deze auteurs en hun werken uitgaat. Zijn de populairste auteurs/werken uit de enquête ook de belangrijkste in de lesmethodes?

Er is eveneens bekeken met welke primaire teksten leerlingen kennis gaan maken bij het beantwoorden van de vragen. Hierbij is sterk gelet op het type vragen dat bij de teksten wordt gesteld. Is het de bedoeling dat leerlingen teksten aan een literaire stroming kunnen koppelen? Moeten ze aangeven waarom een tekst aansluit bij historische en/of culturele ontwikkelingen? Gaan leerlingen de structuur van een tekst ontleden, of wordt er vooral naar de eigen visie gevraagd? Op deze manier kan worden vastgesteld welke benaderwijze van literatuur op dit moment de boventoon voert. Deze resultaten zullen aan het eind van dit hoofdstuk worden weergegeven in een tabel, zodat het meteen duidelijk is welk type vragen leerlingen vooral moeten kunnen beantwoorden.

3.2 Resultaten

In de volgende paragrafen zullen de bevindingen na het bestuderen van de drie populairste lesmethodes worden gedeeld. Van elke lesmethode zal eerst het theoriedeel worden besproken,

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

waarin wordt toegelicht welke literaire ontwikkelingen, schrijvers en stromingen aan bod komen, maar ook welke andere informatie over de negentiende eeuw leerlingen voorgeschoteld krijgen. In het tweede deel wordt stilgestaan bij de fragmenten en gedichten die leerlingen moeten lezen en welke opdrachten hierbij beantwoord moeten worden. Aan het eind zullen de theorielen en opdrachten van de verschillende lesmethodes met elkaar worden vergeleken. Op basis hiervan kan worden vastgesteld met wat voor type opdrachten leerlingen vooral kennismaken en welke literatuurwetenschappelijke benaderwijzen hieraan ten grondslag liggen.

3.2.1 Nieuw Nederlands

De eerste lesmethode die zal worden besproken is *Nieuw Nederlands*. 19,3 procent van de respondenten heeft aangegeven deze methode te gebruiken voor het lesgeven over literatuur(geschiedenis). *Nieuw Nederlands* onderscheidt zich op meerdere punten van de andere lesmethodes over literatuur. De kenmerken van deze lesmethode worden in deze paragraaf kort gedeeld. In de volgende twee paragrafen is een uitgebreider overzicht te lezen van de theorie en de opdrachten die leerlingen voorgeschoteld krijgen.

Wat allereerst is opgevallen aan *Nieuw Nederlands* is dat er weinig theorie over de negentiende eeuw en de literatuur in deze tijd wordt gedeeld. Leerlingen krijgen enkel de basis mee die nodig is om de verschillende opdrachten te maken, zoals in paragraaf 3.2.1.1 zal worden beschreven. De docent zal dus indien nodig zelf op zoek moeten gaan naar verdiepende lesstof over deze historische periode. De opdrachten in *Nieuw Nederlands* zijn daarentegen een stuk uitgebreider en kennen een goede afwisseling van verschillende soorten vragen. In paragraaf 3.2.1.2 wordt uitgelegd dat leerlingen zowel vragen moeten beantwoorden waarbij om hun eigen mening wordt gevraagd, als vragen waarvoor ze bekende werken aan literaire stromingen moeten koppelen.

3.2.1.1 Nieuw Nederlands: theorie

Nieuw Nederlands opent met een hoofdstuk waarin een aantal belangrijke negentiende-eeuwse maatschappelijke thema's en veranderingen worden toegelicht: industrialisatie, reizen, het cultuurstelsel, psychologie en de positie van de vrouw. Elk thema wordt kort in één of twee alinea's beschreven en bij sommige thema's wordt de relatie met literatuur al gelegd. Zo wordt *Max Havelaar* kort genoemd bij 'Het cultuurstelsel' en wordt er uitgelegd dat die ideeën van Sigmund Freud (onder 'Psychologie') van grote invloed zijn geweest op de literatuur.

Deze inleiding op de negentiende eeuw wordt gevolgd door een hoofdstuk over literaire stromingen en trends uit deze tijd. De stromingen die worden besproken zijn de romantiek, het realisme en het naturalisme. Daarnaast wordt er stilgestaan bij humor in de negentiende eeuw, het fin de siècle en de Tachtigers. De relaties tussen deze verschillende onderwerpen worden eveneens duidelijk gemaakt, bijvoorbeeld in de alinea's over humor:

“De heftige romantische gevoelens en verlangens konden krachtig botsen met het leven van alledag waarin brood op de plank en een dak boven het hoofd prioriteiten waren. Als verschillende werkelijkheden op elkaar stuiten, kon je daar om lachen, er ‘de humor van inzien’. [...] De realisten beschreven situaties die ze kenden uit de werkelijkheid en maakten die belachelijk. Burgers en studenten waren gewilde ‘slachtoffers’, zoals in de gedichten van De Schoolmeester.” (*Nieuw Nederlands*, 2018, p. 153).

De Schoolmeester is niet de enige Nederlandse auteur die in dit hoofdstuk wordt aangehaald. Louis Couperus wordt besproken bij het fin de siècle en Willem Kloos wordt als voorbeeld genoemd bij de Tachtigers. Multatuli, De Schoolmeester, Louis Couperus en Willem Kloos zijn hiermee wel de enige auteurs die een rol spelen in de theoretische stukken.

Nu de leerlingen beknopte achtergrondinformatie hebben gelezen over de negentiende eeuw en de belangrijkste ontwikkelingen binnen de literatuur, kunnen ze aan de slag met verschillende opdrachten over *Max Havelaar*, ‘Aan Rika’, *Noodlot* en *Van de koele meren des doods*. Elk werk is voorzien van een leesniveau en een korte inleiding waarin de ontstaansgeschiedenis van het werk wordt geschetst. Hierna krijgen de leerlingen een set vragen en een fragment/gedicht te zien. Wat voor vragen leerlingen zoal tegenkomen, wordt hieronder uiteengezet.

3.2.1.2 *Nieuw Nederlands*: primaire teksten en opdrachten

Het hoofdstuk over *Max Havelaar* bestaat uit twee fragmenten met tien vragen. Veel van deze vragen gaan over het maatschappelijke karakter van de roman. Zo moeten de leerlingen uitleggen wat het eerste doel is dat Multatuli met *Max Havelaar* wil bereiken, waarom Multatuli zo graag gelezen wil worden en door wie en in hoeverre Havelaars aanpak om een eind te maken aan de uitbuiting van de inheemse bevolking verschilt van Multatuli's benadering.

Ook vragen die puur op de inhoud van de tekst zijn gericht, kennen gezien de inhoud van de roman vaak een maatschappelijk karakter. Voorbeelden hiervan zijn: “Wat samen wat er allemaal verkeerd gaat in Lebak” en “Welke verschillen zie je tussen de taakopvatting van

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands Havelaar en Verbrugge?”. De leerlingen zoeken de antwoorden op deze vragen in de tekst, maar worden daarbij wel gelijk geconfronteerd met de misstanden die Multatuli in zijn roman centraal stelt.

Eén vraag stelt leerlingen in de gelegenheid hun mening over de tekst of de kwesties die hierin een rol spelen te geven. Nadat de leerlingen de verschillen in taakopvatting van Havelaar en Verbrugge hebben genoteerd, moeten ze namelijk aangeven bij wie hun sympathie ligt en waarom. Verder moeten de leerlingen aangeven tot welke literaire stroming *Max Havelaar* volgens hen behoort: het realisme of de romantiek. Als laatste wordt de effectiviteit van de vorm van het tweede fragment bevraagd: maakt het pamflet aan het eind de tekst krachtiger, zwakker of ‘iets anders...’?

In het volgende hoofdstuk staat het gedicht ‘Aan Rika’ uit de bundel *Snikken en grimlachjes* van Piet Paaltjens centraal. Bij dit gedicht worden acht open vragen gesteld. Veel van de vragen gaan over de inhoud van het gedicht. Zo moeten de leerlingen aangeven welke dingen de ik-persoon mogelijk allemaal verzint, of ‘Aan Rika’ over liefde op het eerste gezicht gaat en hoe er in het gedicht tegen liefdesverdriet aan wordt gekeken.

Daarnaast staan er in dit hoofdstuk drie vragen die de leerlingen vragen het gedicht aan de culturele en literair-historische context te koppelen. Allereerst moeten de leerlingen aangeven bij welke afbeeldingen en/of teksten uit het theorieel deel van de lesmethode het gedicht aansluit. Hier moeten de leerlingen het gedicht bijvoorbeeld aan de paragraaf over humor zien te koppelen. Verder wordt er van de leerlingen verwacht dat ze kunnen uitleggen dat ‘Aan Rika’ over het spanningsveld tussen Eros en Thanatos gaat (passend bij de paragraaf over psychologie) en dat ze de tegenstellingen in het gedicht kunnen koppelen aan de ‘heftige en tegenstrijdige gevoelens’ die belangrijk zijn binnen de romantiek.

Uit *Noodlot* van Couperus krijgen leerlingen één fragment van ongeveer twee pagina’s te lezen, waarover ze acht open vragen moeten beantwoorden. De vragen bij dit fragment doen geregeld een beroep op de eigen mening en visie van leerlingen, wat gelijk opvalt door het contrast met de vragen bij de vorige teksten. Nadat de leerlingen hebben aangegeven of er in *Noodlot* sprake is van ‘woordkunst’ (en het fragment zo wel of niet aan de Tachtigers hebben gekoppeld) en welke angst Bertie uit in zijn *monologue intérieur*, mogen ze onder andere aangeven wat ze vinden van Berties levensopvatting. Naar aanleiding van een specifieke passage wordt de leerlingen tevens gevraagd wat zij beter vinden: nadenken of je intuïtie volgen? Ze moeten hun antwoord op deze vraag vervolgens met een klasgenoot bespreken.

Om vast te stellen in hoeverre de visie van leerlingen overeenkomt met die van Bertie, wordt uiteraard ook een aantal vragen gesteld dat als doel heeft Berties levensopvattingen te

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands achterhalen. Voorbeelden van dergelijke vragen zijn: “Waardoor kwam het volgens Bertie dat hij totaal berooid eindigde?” en “Bertie wenst de scheiding van Eve en Frank. Hij ervaart ‘een stroom van wil’. Hoe kun je dat rijmen met zijn opvattingen over de mens als speelbal van het noodlot?”. Vervolgens wordt de vraag gesteld of er nu ook mensen zijn die zo denken als Bertie. Tot slot moeten leerlingen aan de hand van de paragraaf over het realisme en naturalisme uitleggen hoe Couperus Bertie waarschijnlijk ziet en op wat voor manier je anders naar Bertie zou kunnen kijken.

Van de koele meren des doods van Frederik van Eeden is de laatste negentiende-eeuwse tekst die wordt behandeld in *Nieuw Nederlands*. Van de negen vragen hebben er vijf betrekking op tekstbegrip. De leerlingen moeten de verwachtingen van Hedwig en Gerard omtrent hun huwelijksreis noteren, de impliciete verwijzingen naar de seksuele relatie tussen de twee markeren en aangeven wat er met ‘Maar van een mysterie openbaarde zich niets’ wordt bedoeld. Daarnaast moeten de leerlingen duidelijk maken wat de problemen van Gerard en Hedwig zijn en of deze problemen typerend voor het *fin de siècle* zijn. De inhoud van het werk wordt hier dus gekoppeld aan (de trends van) de tijd waarin het tot stand is gekomen.

Niet alleen de tijd waarin het verhaal is geschreven speelt een rol bij de vragen, maar ook de tijd waarin het werk wordt gelezen. Een voorbeeld van een vraag die ingaat op de oorspronkelijke en huidige lezers is: “Denk je dat deze tekst een hedendaagse lezer iets anders heeft te zeggen dan een 19^e-eeuwse lezer? Leg uit.”. Hier worden de leerlingen dus uitgedaagd hun eigen blik te vergelijken met de blik van iemand uit de negentiende eeuw.

Aan het eind krijgen leerlingen nog de opdracht om het fragment uit *Van de koele meren des doods* te koppelen aan afbeeldingen en teksten uit het theoriedeel van het lesboek. Hier wordt de leerlingen dus weer gevraagd om een link te leggen tussen de primaire tekst en de historische, culturele en/of literair-historische context.

3.2.2 Dautzenberg

De tweede lesmethode die in het kader van dit onderzoek is bestudeerd, is *Dautzenberg*. Uit de enquête is gebleken dat deze methode door 20,5 procent van de respondenten wordt gebruikt voor het behandelen van de negentiende eeuw.

In *Dautzenberg* is veruit de meeste informatie over de negentiende eeuw en de bijbehorende literatuur te vinden. Zo worden er hele hoofdstukken gewijd aan de romantiek en het realisme en zijn er ook meerdere paragrafen te vinden over de overige kunstvormen in deze tijd. In verhouding tot de andere lesmethodes ziet *Dautzenberg* er ook een stuk uitgebreider uit: er zijn minder afbeeldingen te zien en het lettertype is aanzienlijk kleiner. In tegenstelling tot

Nieuw Nederlands staat er in Dautzenberg genoeg informatie om een flinke lessenserie over de negentiende eeuw te geven. Welke informatie er precies aan bod komt, wordt in paragraaf 3.2.2.1 uitgelegd.

In het aparte verwerkingsboek staan verschillende opdrachten bij de theorie en fragmenten uit het handboek. Veel van deze opdrachten gaan over het taalgebruik en/of de vorm van een fragment of gedicht uit de negentiende eeuw. Er is geen enkele vraag die leerlingen in de gelegenheid stelt om hun eigen mening over een werk te geven. Daarnaast worden ze nauwelijks aangezet tot het vergelijken van de negentiende eeuw met hun eigen leefwereld. Een uitgebreider overzicht van het type vragen dat leerlingen moeten kunnen beantwoorden, is te lezen in paragraaf 3.2.2.2.

3.2.2.1 Dautzenberg: theorie

In *Dautzenberg* worden twee cursussen aan de negentiende eeuw besteed: de eerste cursus gaat over de periode van 1800 tot 1875 en de tweede over de periode rond 1900. De cursus ‘De 19^e eeuw’ start met een beknopte tijdlijn waarop de belangrijkste gebeurtenissen uit de negentiende eeuw worden weergegeven. Hierna volgt een hoofdstuk over de historische achtergrond. In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan het doorwerken van de verlichting, de politieke situatie in Nederland en de opkomst van de romantiek en het realisme.

Aan de romantiek wordt in *Dautzenberg* een apart hoofdstuk gewijd. In dit hoofdstuk worden onder andere de belangrijkste uitgangspunten van de romantiek besproken. Leerlingen lezen over gevoeligheid, verbeeldingskracht en individualisme en de gevolgen die deze uitgangspunten bijvoorbeeld voor de kunst en wetenschap hebben gehad. De invloed van de romantiek op de kunst wordt verder toegelicht in het volgende hoofdstuk: ‘Beeldende kunst en muziek’. In dit hoofdstuk worden de negentiende-eeuwse bouwkunst, schilderkunst en muziek besproken.

Het volgende hoofdstuk geeft een kort overzicht van de literatuur in deze periode. Er wordt uitgelegd hoe de romantiek een reactie was op het belerende aspect van verlichtingsliteratuur en welke romangenres er zijn ontstaan in de negentiende eeuw. De historische roman, griezelroman (*gothic novel*) en het sprookje worden kort toegelicht aan de hand van buitenlandse voorbeelden, onder wie Sir Walter Scott en Hans Christian Andersen.

Ook het realisme wordt in een apart hoofdstuk uitgelegd. Er wordt aandacht besteed aan realistische literatuur en schilderkunst en de uitgangspunten van deze stroming. Zo krijgen leerlingen te weten dat realistische kunstenaars vooral de middenklasse en arbeidersklasse uitbeeldden en dat hun kunst vaak een vorm van politiek en sociaal protest was. Het

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands impressionisme wordt eveneens aangestipt in dit hoofdstuk, als ‘opvolger’ van het realisme. Dit hoofdstuk sluit af met een alinea over het realisme en de romantiek in de Nederlandse literatuur uit de negentiende eeuw. Nicolaas Beets en Guido Gezelle worden als voorbeelden van het realisme aangehaald. François HaverSchmidt (Piet Paaltjens) en Multatuli worden als enige Nederlandse vertegenwoordigers van de romantiek genoemd.

Na de algemene hoofdstukken over de romantiek, het realisme en literatuur in de negentiende eeuw volgt een aantal hoofdstukken over specifieke schrijvers. Nicolaas Beets (Hildebrand), François HaverSchmidt (Piet Paaltjens), Multatuli en Guido Gezelle hebben elk een eigen hoofdstuk, waarin gedichten of fragmenten van de betreffende schrijver staan. Bij deze primaire teksten zijn in het opdrachtenboek verschillende vragen te vinden. Aan het eind van de cursus staan nog twee hoofdstukken over buitenlandse literatuur: ‘De romantische literatuur in het buitenland’ en ‘De realistische literatuur in het buitenland’.

De tweede cursus negentiende eeuw gaat over de periode 1875-1914 en begint wederom met een hoofdstuk over de historische achtergrond, inclusief tijdbalk. In dit hoofdstuk worden belangrijke technologische ontwikkelingen besproken, zoals de uitvinding van de telefoon en de gloeilamp. Ook de sociale wantoestanden, veroorzaakt door het kapitalisme, en de politieke reactie hierop in deze tijd worden aangestipt.

Hierna volgt een hoofdstuk over het fin de siècle en het nieuwe wereldbeeld dat het eind van een tijdperk met zich meebracht. De psychoanalyse van Sigmund Freud en evolutietheorie van Charles Darwin worden in het licht van dit veranderde wereldbeeld besproken. Onder het kopje ‘De kunst’ worden de begrippen ‘estheticisme’ en ‘*l’art pour l’art*’ toegelicht.

Na het algemene hoofdstuk over het fin de siècle volgen twee hoofdstukken over het impressionisme en het naturalisme. Het impressionisme wordt aan de hand van de beeldende kunst, de muziek en de literatuur toegelicht. In de paragraaf over literatuur worden de begrippen ‘woordkunst’ en ‘lyrisch proza’ uitgelegd. Het hoofdstuk is voorzien van afbeeldingen van impressionistische kunstwerken en het gedicht ‘Avond’ van Willem Kloos. Bij het naturalisme wordt aandacht besteed aan de uitgangspunten van de stroming en aan de ontvangst ervan. Het begrip ‘fatalisme’ wordt toegelicht en de Nederlandse schrijvers Frederik van Eeden, Louis Couperus en Herman Heijermans worden als vertegenwoordigers van de literaire stroming genoemd.

De laatste hoofdstukken van deze cursus die relevant zijn om in het kader van dit onderzoek te bespreken, gaan over de Tachtigers en over drie leden van deze beweging: Frederik van Eeden, Herman Gorter en Louis Couperus. De leerlingen leren in deze

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands hoofdstukken meer over de uitgangspunten van de Tachtigers en van de specifieke auteurs. In het hoofdstuk over Frederik van Eeden is een passage uit *De kleine Johannes* opgenomen, waarover in het opdrachtenboek verschillende vragen worden gesteld. Ook in de hoofdstukken over Gorter en Couperus zijn primaire teksten te vinden: de gedichten ‘Zie je...’ en ‘In de zwarte nacht...’ en het verhaal ‘De binocle’. De leerlingen krijgen niet alleen informatie over deze werken, maar lezen ook kort waar andere bekende werken van de auteurs over gaan en hoe deze destijds zijn ontvangen.

Deze cursus wordt, net als de vorige, afgesloten met een hoofdstuk over buitenlandse literatuur. Hierin worden de buitenlandse poëzie, romans en toneelstukken en de belangrijkste auteurs besproken.

In de cursus ‘Rond 1900’ wordt verder aandacht besteed aan symbolisme, art nouveau en Jugendstil, A. Roland Holst en de neoromantiek. Deze drie hoofdstukken en de bijbehorende opdrachten onderzoek ik niet voor mijn scriptie, omdat deze auteurs en/of bewegingen in de meeste lesmethodes tot de twintigste eeuw worden gerekend en het daardoor niet mogelijk is om de informatie in deze hoofdstukken te vergelijken met de theorie in *Laagland* en *Nieuw Nederlands*.

3.2.2.2 Dautzenberg: primaire teksten en opdrachten

In het opdrachtenboek van *Dautzenberg* zijn twee verschillende soorten opdrachten te onderscheiden. Zo zijn er ‘kennisopdrachten’, die losstaan van gedichten of tekstfragmenten uit de negentiende eeuw, en opdrachten waarvoor leerlingen deze primaire teksten wel moeten bestuderen. De kennisopdrachten hebben veelal betrekking op culturele ontwikkelingen in de negentiende eeuw en op verscheidene literaire stromingen. Voor het beantwoorden van dergelijke vragen mogen de leerlingen het theorieboek raadplegen. Voorbeelden van kennisvragen zijn: “Welke twee soorten realisme worden in alinea I onderscheiden?” en “Waarom staat het naturalisme haaks op het estheticisme?”. Na een aantal vragen volgt telkens een tussentoets. Bij deze tussentoetsen moeten leerlingen bijvoorbeeld bepalen welke uitspraken juist zijn of definities koppelen aan bepaalde begrippen.

De toepassingsvragen die leerlingen moeten beantwoorden gaan over veel verschillende negentiende-eeuwse teksten. Bij ‘Een onaangenaam mens in de Haarlemmerhout’ uit *Camera Obscura* zijn vier vragen te beantwoorden. Zo is het onder andere de bedoeling dat leerlingen noteren welke streken Nurks achtereenvolgens uithaalt en dat ze een karakterbeschrijving van dit personage geven, waarin ze enkele gedane uitspraken betrekken.

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

De volgende opdrachten gaan over de gedichten ‘Aan Betsy’ en ‘De zelfmoordenaar’ van Piet Paaltjens. Veruit de meeste vragen bij ‘Aan Betsy’ gaan over de vorm en het taalgebruik van het gedicht. Leerlingen moeten het rijmschema noteren en antimetrieën, vergelijkingen en overdrijvingen aanwijzen. Daarnaast wordt van leerlingen gevraagd woorden uit het gedicht te halen die zorgen voor een humoristisch effect en uit te leggen waarom bepaalde uitdrukkingen typisch romantisch zijn. Hierdoor wordt het gedicht binnen de literair-historische context geplaatst. Bij ‘De zelfmoordenaar’ moeten leerlingen enkel vragen beantwoorden die te maken hebben met de vorm van het gedicht: ze moeten het metrum noteren, woordspelingen en overdrijvingen opzoeken en twee opzettelijk stuntelige enjambementen overnemen.

Hierna volgt een aantal vragen over *Max Havelaar*. In totaal moeten leerlingen tien vragen over deze tekst beantwoorden, waarvan vijf structuralistische vragen. Het is namelijk de bedoeling dat leerlingen van het Droogstoppel-deel, het Havelaar-deel, het verhaal van Saïdjah en Adinda en het slotessay aangeven wie de ‘schrijver’ is. Het is dus de bedoeling dat leerlingen de vertelinstantie van de verschillende delen van de roman duiden. Daarnaast wordt er gevraagd hoe lang het Havelaar-verhaal duurt: wederom een opdracht die om een structuralistische blik vraagt. Verder moeten leerlingen het onderwerp van het Droogstoppel-deel en het slotessay in maximaal 10 woorden formuleren en aangeven onder welke namen Eduard Douwes Dekker in de roman voorkomt.

In het vijfde hoofdstuk, ‘Rond 1900’, zijn opdrachten te vinden bij ‘Avond’ van Willem Kloos, *De kleine Johannes* van Frederik van Eeden, ‘In de zwarte nacht...’ van Gorter en bij *Iskander* en ‘De binocle’ van Louis Couperus. Over de twee gedichten worden wederom veel vragen gesteld over de vorm: leerlingen moeten alliteraties en assonanties noteren, antimetrieën en enjambementen aanwijzen en vergelijkingen, metaforen, personificaties en synesthesieën opzoeken.

Over *De kleine Johannes* worden slechts twee vragen gesteld. Leerlingen moeten aangeven welke verschijnselen uit de mensenwereld er in het fragment worden bespot en de slotregel (‘De mensen gaan naar de mieren om wijs te worden.’) verklaren. Beide vragen hebben dus te maken met tekstbegrip.

Van Louis Couperus worden twee teksten behandeld: de roman *Iskander* en het verhaal ‘De binocle’. Over *Iskander* moeten leerlingen twee vragen beantwoorden die te maken hebben met het taalgebruik van de roman. De leerlingen krijgen een zeer kort fragment te lezen en moeten aangeven welke woorden neologismen zijn en welke woorden juist ouderwets aandoen.

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

De vragen bij ‘De binocle’ testen wederom vooral het tekstbegrip van leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn: “In het verhaal wordt voortdurend gesuggereerd wat er zou kunnen gebeuren. Toch is het einde heel verrassend, omdat dan blijkt dat de schrijver de lezer een beetje misleid heeft. Leg dit uit.” en “Er is sprake van een voorgevoel dat de hoofdpersoon heeft. Noteer die passage.”. Sommige vragen hebben niet enkel betrekking op tekstbegrip, maar raken eveneens aan de normatieve analyse. Dit geldt voor de volgende opdracht: “De daad van de hoofdpersoon wordt in verband gebracht met zijn karakter. Zoek alle passages op waarin iets over zijn karakter wordt gezegd en noteer de kernwoorden met de regelnummers.”. Daarnaast worden er vragen gesteld waarbij leerlingen de tekst aan de literair-historische context moeten koppelen, bijvoorbeeld: “In paragraaf 42 en 43 zijn de stromingen impressionisme en naturalisme besproken. Dit verhaal vertoont kenmerken van beide. Noem deze.”.

3.2.3 Laagland

De laatste en tevens populairste methode is *Laagland*. 21,7 procent van de respondenten gebruikt onder andere deze methode voor het lesgeven over negentiende-eeuwse letterkunde. *Laagland* bestaat net als *Dautzenberg* uit een theorie- en verwerkingsboek en bevindt zich wat lesstof en bijbehorende opdrachten betreft eigenlijk tussen *Nieuw Nederlands* en *Dautzenberg* in. De theoriehoofdstukken zijn wat uitgebreider dan de hoofdstukken in *Nieuw Nederlands*, maar bevatten niet zoveel informatie als die in *Dautzenberg*. Vragen over de literair-historische context zijn dominant in het verwerkingsboek. In de volgende twee paragrafen is meer informatie te lezen over de theorie en opdrachten in *Laagland*.

3.2.3.1 Laagland: theorie

De elfde cursus in *Laagland* gaat over de negentiende eeuw en bevat drie hoofdstukken: ‘Historische context’, ‘Culturele context’ en ‘Literaire ontwikkelingen’. Voorafgaand aan deze hoofdstukken is het gedicht ‘Ada’s bruiloftsfeest’ van E.J. Potgieter te lezen en krijgen leerlingen een tijdbalk van 1800 tot 1900 te zien. Op deze tijdbalk staan de belangrijkste gebeurtenissen uit de negentiende eeuw en er wordt van een aantal werken (*De leeuw van Vlaanderen*, *Camera Obscura*, *Max Havelaar*, *Snikken en grimlachjes*, *De kleine Johannes*, *Eline Vere* en *Mei*) aangegeven wanneer ze zijn gepubliceerd.

Het eerste hoofdstuk gaat, zoals hierboven genoemd, over de historische context. Leerlingen krijgen meer te weten over het nationalisme en imperialisme en over Nederland en de moderniteit. Ook wordt er in een aparte paragraaf informatie gedeeld over de stoomtrein. In

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

dit hoofdstuk is een aantal namen vetgedrukt: ‘Napoleon’, ‘Bismarck’, ‘Willem I’, ‘Willem II’, ‘Johan Rudolf Thorbecke’ en ‘Aletta Jacobs’. Daarnaast zijn verschillende begrippen gemarkeerd, waaronder ‘nationalisme’, ‘industrialisatie’, ‘emancipatie’ en ‘feminisme’.

Het tweede hoofdstuk, over de culturele context, bevat zeven paragrafen: ‘Filosofie en wetenschap’, ‘Kunst in de negentiende eeuw’, ‘Romantiek’, ‘Realisme’, ‘Impressionisme’, ‘Vincent van Gogh’ en ‘Muziek’. De eerste paragraaf leert leerlingen onder andere over Marx, Nietzsche en Darwin. In de paragraaf over kunst in de negentiende eeuw wordt vooral stilgestaan bij de veranderende functie van beeldende kunst en de gevolgen die deze verandering met zich meebracht. In de derde paragraaf wordt kort uitgelegd welke kenmerken de romantiek heeft en welke kunstenaars als toonbeeld van de romantiek gezien kunnen worden. Begrippen die aan bod komen zijn onder andere ‘natuur’, ‘melancholie’ en ‘engagement’. Hetzelfde gebeurt in de paragrafen over het realisme en impressionisme: ook hier worden enkele kenmerken en kunstenaars aangehaald. In de zesde paragraaf staan Vincent van Gogh en zijn ideeën van kunst centraal. Tot slot worden de belangrijkste muzikale ontwikkelingen en componisten van de negentiende eeuw toegelicht.

Het derde en laatste hoofdstuk gaat over de literaire ontwikkelingen in de negentiende eeuw en bestaat uit tien paragrafen. De eerste paragraaf gaat over ‘schrijver en publiek’. In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de opvoedkundige functie die literatuur tot ca. 1880 had en aan de autonome literatuuropvatting (*l’art pour l’art*) van de Tachtigers. De Franse auteurs Flaubert en Baudelaire worden kort behandeld vanwege hun aanklachten in de negentiende eeuw.

3.2.3.2 Laagland: primaire teksten en opdrachten

De opdrachten in het verwerkingsboek van *Laagland* zijn opgedeeld in drie categorieën: leeropdrachten, leesopdrachten en eindopdrachten. De leeropdrachten hebben betrekking op de negentiende eeuw als historisch tijdvak. Zo wordt leerlingen onder andere gevraagd bepaalde gebeurtenissen in de juiste chronologische volgorde te zetten, uit te leggen wat Nietzsche bedoelt met de ‘Übermensch’ en het verband tussen het impressionisme en de moderniteit te duiden. Deze vragen worden zonder context aan de leerlingen gepresenteerd. De antwoorden zijn te vinden met behulp van het theorieboek.

Het tweede onderdeel, leesopdrachten, heeft uiteraard betrekking op verschillende negentiende-eeuwse teksten. De leerlingen maken opdrachten bij het verhaal “Het offer der vriendschap” van J.H., de gedichten “Schipper de Zwart” van A. Bogaers, “IX” en “XXV” van

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

Piet Paaltjens en “Er was toen sneeuw op ’t mos”, “De lente – ik sta midden in haar –” en “De boomen golven op de heuvelen” van Gorter en (fragmenten uit) de romans *Max Havelaar*, *De kleine Johannes* en *Noodlot*. Het gedeelte met leesopdrachten bevat zeven opdrachten, met verschillende subvragen. In totaal zijn er vijftig vragen om te beantwoorden, waarvan veruit de meeste gaan over *Max Havelaar*.

De eerste tekst die leerlingen tegenkomen in het verwerkingsboek is het gedicht “Schipper de Zwart” van A. Bogaers. Dit gedicht moeten leerlingen vooral aan het nationalisme kunnen koppelen, bijvoorbeeld met behulp van de opdrachten: “Deze tekst is uit 1846, de periode van opkomend nationaal gevoel. Noem twee oorzaken voor dat opkomende nationale gevoel in Nederland.” en “Citeer een passage uit de tekst die je met het nationale gevoel in verband kunt brengen.”. Daarnaast is het de bedoeling dat de leerlingen aan het eind uitleggen in hoeverre zij “Schipper de Zwart” tot de romantiek zouden rekenen. De vragen bij dit gedicht zijn dus vooral gericht op de historische en literair-historische context.

Hierna volgen er zeven opdrachten bij het verhaal “Het offer der vriendschap” van J.H. Ook bij deze tekst zijn de meeste vragen gericht op de literair-historische context (vijf van de zeven). Leerlingen moeten wederom beargumenteren wat deze tekst en de personages die erin voorkomen romantisch maken. De laatste twee vragen hebben betrekking op de historische context (“Leg uit hoe je dit verhaal in verband kunt brengen met de burgerlijke ideologie in de negentiende eeuw.”) of stellen leerlingen in de gelegenheid hun mening over het verhaal te delen (“Geef in minimaal 20 woorden jouw oordeel over dit verhaal.”).

De gedichten “IX” en “XXV” uit *Snikken en grimlachjes* van Piet Paaltjens moeten eveneens aan de romantiek worden gekoppeld, maar hier moeten leerlingen juist uitleggen waarom de gedichten eigenlijk een parodie op de romantiek zijn. Ook wordt de leerlingen gevraagd de ondertitel van de bundel (“Academische poëzie”) te verklaren aan de hand van de twee gedichten.

Uit *Max Havelaar* zijn twee fragmenten opgenomen: het begin van de roman en het verhaal van Saïdjah en Adinda. De leerlingen moeten hierbij veertien vragen beantwoorden. De eerste twee vragen gaan over Droogstoppel: het is de bedoeling dat leerlingen passages citeren waaruit zijn karakter blijkt en aangeven of ze hem een sympathiek personage vinden. Door deze vragen staan leerlingen stil bij Droogstoppels wijze van redeneren en gaan ze na in hoeverre ze zich in deze denkwijze kunnen vinden. De visie van een personage wordt hier dus vergeleken met de visie van de leerling. De vragen bij het verhaal van Saïdjah en Adinda zijn vooral gericht op tekstbegrip, bijvoorbeeld: “De inlandse bevolking wordt uitgebuit. Door wie wordt de bevolking uitgebuit en hoe blijkt dat uit het verhaal?”. Verder dagen de vragen bij *Max*

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands Havelaar leerlingen uit om de visie op de functie van literatuur die in de tekst schuilt te ontdekken, samen te vatten wat Multatuli met *Max Havelaar* wilde bereiken en de betrouwbaarheid van de verteller te beoordelen. Tot slot is het ook bij deze tekst de bedoeling dat leerlingen aantonen welke romantische kenmerken erin te zien zijn.

Het volgende fragment is afkomstig uit *De kleine Johannes* van Frederik van Eeden. Bij deze tekst moeten de leerlingen veel verschillende soorten vragen beantwoorden. Zo zijn er vragen die vooral betrekking hebben op de historische context, zoals “Welk verband kun je leggen tussen de tekst en de opkomende moderniteit?”, maar ook vragen die gericht zijn op de visie van personages. Een voorbeeld hiervan is: “Welke visie heeft Pluizer op de mensen in de stad en wat vind jij daarvan?”.

3.2.4 Alles op een rijtje

In deze paragraaf zullen de gegevens uit de verschillende lesmethodes naast elkaar worden gelegd, om zo tot een algemene conclusie te kunnen komen. De focus ligt in deze paragraaf vooral op de primaire teksten die leerlingen tegenkomen en het type vragen dat ze hierbij moeten kunnen beantwoorden. In het kader van dit onderzoek zijn vooral de tekstgerichte vragen (bij specifieke verhalen, fragmenten of gedichten) geanalyseerd. Algemene vragen over het tijdvak en de omstandigheden en ontwikkelingen in de negentiende eeuw worden minder uitgebreid besproken.

Allereerst is er gekeken welke teksten er in de lesmethodes staan en hoeveel opdrachten er aan deze teksten worden gekoppeld. Op deze manier kan worden vastgesteld welke negentiende-eeuwse tekst de belangrijkste plaats binnen het literatuuronderwijs over deze periode inneemt. *Max Havelaar* staat, niet geheel verrassend en net zoals in de rijtjes uit de enquête onder docenten Nederlands, bovenaan. Ook *Snikken en grimlachjes* van Piet Paaltjens wordt in elke lesmethode behandeld en kent telkens een eigen set opgaven. De leerlingen krijgen daarnaast in elke methode een tekst van Couperus te lezen: in *Laagland* en *Nieuw Nederlands* is dit Noodlot en *Dautzenberg* laat de leerlingen vragen over ‘De binocle’ en *Iskander* beantwoorden. Het volledige overzicht is te vinden in figuur 12 op de volgende bladzijde.

Werk en auteur met eigen opdrachten	Aantal lesmethodes	Aantal opdrachten
<i>Max Havelaar</i> (Multatuli)	3	35
<i>Snikken en glimlachjes</i> (Piet Paaltjens)	3	27
<i>Noodlot</i> (Louis Couperus)	2	15
<i>Verzen</i> (Herman Gorter)	2	13
<i>De kleine Johannes</i> (Frederik van Eeden)	2	9
<i>Verzen</i> (Willem Kloos)	1	10
<i>Van de koele meren des doods</i> (Frederik van Eeden)	1	9
<i>De binocle</i> (Louis Couperus)	1	9
“Het offer der vriendschap” (J.H.)	1	7
“Schipper de Zwart” (A. Bogaers)	1	6
<i>Camera Obscura</i> (Hildebrand)	1	4
<i>Iskander</i> (Louis Couperus)	1	2

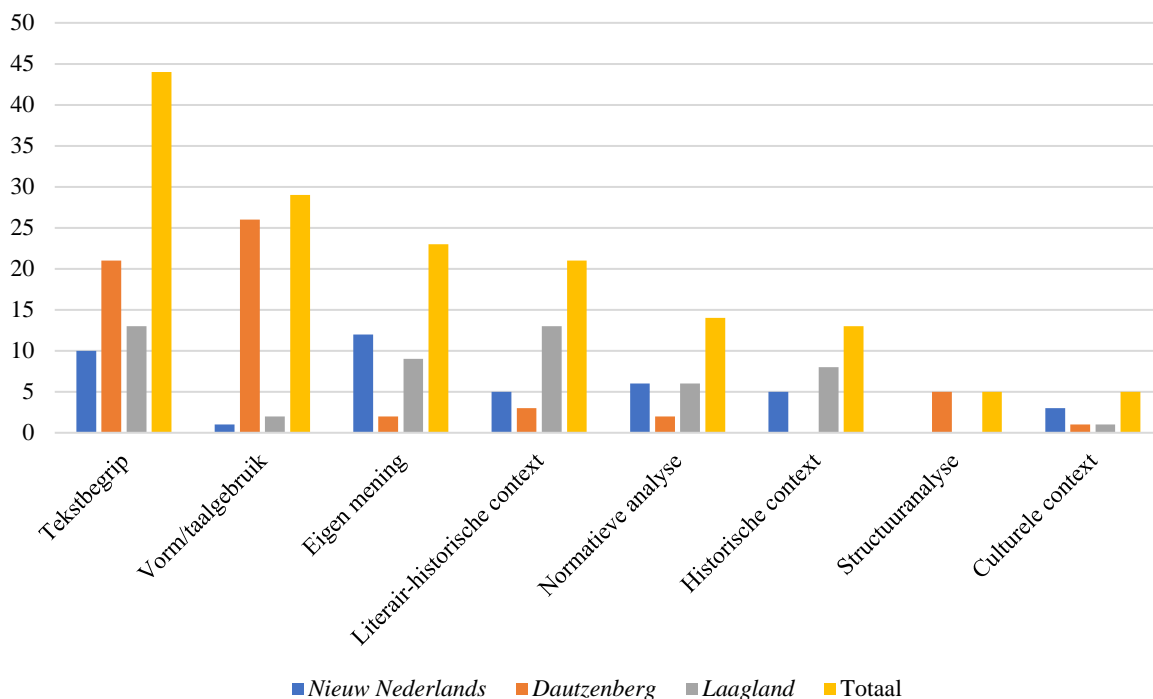
Figuur 12. *Opdrachten in lesmethodes*

Nadat is vastgesteld met welke primaire teksten leerlingen kennismaken, is gekeken wat ze precies moeten kunnen met deze fragmenten of gedichten. Bij elke vraag is bepaald waarop deze een beroep doet. Wordt de vraag gesteld om vast te stellen in hoeverre leerlingen de tekst begrijpen? Daagt de vraag leerlingen uit om specifieke tekstdelen te koppelen aan de historische of culturele context? Mogen leerlingen hun mening over personages of de tekst als geheel geven? Uit deze analyse zijn acht categorieën ontstaan: ‘tekstbegrip’, ‘vorm van tekst/taalgebruik’, ‘eigen mening leerling’, ‘literair-historische context’, ‘normatieve analyse’, ‘historische context’, ‘structuuranalyse’ en ‘culturele context’. Sommige opdrachten behoren uiteraard tot meerdere categorieën. In figuur 13 en 14 is te zien hoe vaak elke categorie voorkomt in de afzonderlijke lesmethodes en in totaal.

Soort vraag	Aantal <i>NN</i> (<i>N</i> = 35)	Aantal <i>Dautzenberg</i> (<i>N</i> = 59)	Aantal <i>Laagland</i> (<i>N</i> = 30)	Totaal (<i>N</i> = 124)
Tekstbegrip	10 (28,6%)	21 (35,6%)	13 (43,3%)	44 (35,5%)
Vorm van tekst/taalgebruik	1 (2,9%)	26 (44,1%)	2 (6,7%)	29 (23,4%)
Eigen mening leerling	12 (34,3%)	2 (3,4%)	9 (30%)	23 (18,5%)

Masterscriptie *Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands*

Literair-historische context	5 (14,3%)	3 (5,1%)	13 (43,3%)	21 (16,9%)
Normatieve analyse	6 (17,1%)	2 (3,4%)	6 (20%)	14 (11,3%)
Historische context	5 (14,3%)	0 (0%)	8 (26,7%)	13 (10,5%)
Structuuranalyse	0 (0%)	5 (8,5%)	0 (0%)	5 (4%)
Culturele context	3 (8,6%)	1 (1,7%)	1 (3,3%)	5 (4%)

Figuur 13. *Verskillende soorten vragen bij negentiende-eeuwse teksten in lesmethodes (1)***Figuur 14.** *Verskillende soorten vragen bij negentiende-eeuwse teksten in lesmethodes (2)*

In figuur 13 en 14 is te zien dat de meeste vragen in lesmethodes het tekstbegrip van leerlingen testen. 35,5 procent van alle vragen wordt gesteld met als doel te achterhalen in hoeverre de leerling begrijpt wat er in een tekst of gedicht staat. Deze categorie is echter niet in elke lesmethode de meest voorkomende: in *Dautzenberg* worden vooral vragen gesteld over de vorm van een tekst of het taalgebruik ervan (44,1%), *Nieuw Nederlands* stelt leerlingen het vaakst in de gelegenheid hun mening te delen (34,4%) en in *Laagland* zijn tekstbegripsvragen en vragen over de literair-historische context het populairst (beide 43,3%).

Wat allereerst opvalt, is dat *Dautzenberg* leerlingen vooral uitdaagt om historische teksten op vorm te analyseren, zonder hun de gelegenheid te bieden eigen interpretaties of meningen te vormen bij de teksten. Veel vragen zijn gericht op de vorm en het taalgebruik van de tekst (44,1%) en slechts bij twee vragen kunnen leerlingen hun eigen visie kwijt. Dit heeft

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

onder andere te maken met de grote hoeveelheid poëzievragen in deze lesmethode: leerlingen zijn volop bezig met het noteren van stijlfiguren, zonder dat er wordt gevraagd wat het effect van een dergelijk stijlfiguur binnen het gedicht of op hen als lezer is. Ook de vragen bij verhalen en romanfragmenten gaan eerder over de vorm dan over de inhoud van de tekst. Zo moeten leerlingen meermaals noteren welke neologismen en ouderwetse woorden ze in een tekst tegenkomen. Wat het effect van dit taalgebruik op de huidige lezer is, lijkt in de opdrachten geen rol te spelen. *Dautzenberg* is daarnaast de enige methode waarin structuuranalyse een rol speelt bij het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde. De vragen over de vertelinstanties in *Max Havelaar* zijn de enige structuralistische vragen in de drie lesmethodes. Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat structuuranalyse bij het behandelen van historische letterkunde wellicht minder vaak wordt ingezet dan bij het bestuderen van moderne letterkunde.

De benaderwijze van literatuur in *Dautzenberg* staat haaks op de adviezen die doorgaans worden gegeven over het behandelen van historische letterkunde in de klas. Het kan averechts werken om te veel nadruk te leggen op de literaire kwaliteit van teksten, zonder dat leerlingen daarbij in de gelegenheid worden gesteld om hun onderbouwde mening over een tekst te geven (Van Vliet & Dietz, 2018).

In *Laagland* worden daarentegen veel vragen gesteld waarbij leerlingen de negentiende-eeuwse tekst aan de literair-historische context moeten koppelen. Het is bij dergelijke vragen bijvoorbeeld de bedoeling dat leerlingen uitleggen waarom een specifieke tekst goed aansluit bij een bepaalde literaire stroming of beweging uit de negentiende eeuw. In *Dautzenberg* wordt wel erg veel aandacht aan deze stromingen besteed, maar er wordt niet van leerlingen gevraagd om kenmerken van deze stromingen te herkennen in de primaire teksten.

Tot slot wordt er een aantal vragen gesteld in de geest van de normatieve analyse. Dergelijke opdrachten laten leerlingen bijvoorbeeld een karakterschets van een bepaald personage maken met behulp van uitspraken in de tekst of vragen leerlingen de visie van een personage te formuleren gebaseerd op zijn/haar handelingen en uitspraken. Dit type vragen speelt vooral een rol bij de fragmenten uit *Noodlot* en *Van de koele meren des doods* in *Nieuw Nederlands*.

4. De negentiende eeuw in recent literatuurwetenschappelijk onderzoek

Voor er nieuwe benaderwijzen, geïnspireerd op literatuurwetenschappelijk onderzoek, bedacht kunnen worden, zal eerst vastgesteld moeten worden welke onderzoeksmethoden/-objecten actueel zijn binnen de neerlandistiek. Hiervoor zijn de edities van de laatste vijf jaar (2015-2020) van Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, Nederlandse Letterkunde en Spiegel der Letteren geraadpleegd. Op basis van de onderzoeken naar negentiende-eeuwse literatuur die de laatste jaren in deze tijdschriften zijn verschenen, is er een indeling in drie verschillende categorieën ontstaan. Deze categorieën zijn niet absoluut: de onderzoeken zijn vaak in één hoofdcategorie in te delen, maar kunnen eveneens elementen uit andere categorieën bevatten. De categorieën worden toegelicht in paragraaf 4.1.

Op basis van de drie categorieën zal worden vastgesteld welk type onderzoek zich het beste leent voor het voortgezet onderwijs en waarom. Welke methode sluit het beste aan bij de huidige eindtermen van het schoolvak en bij de praktijk zoals is gebleken uit de enquête en het lesmethodeonderzoek? Welke methode is het makkelijkst te integreren in het literatuuronderwijs op middelbare scholen? In paragraaf 4.2 zal worden uiteengezet welke methode mijns inziens het meest geschikt is binnen het voortgezet onderwijs. Deze onderzoeksmethode zal in paragraaf 4.3 worden toegelicht aan de hand van een voorbeeldanalyse. De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk worden beantwoord, luiden: (3) Welke recente ontwikkelingen en trends zijn er op literair-wetenschappelijk gebied binnen onderzoek naar negentiende-eeuwse letterkunde? en (4) Welke van deze onderzoeksmethoden leent zich het beste voor het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde op middelbare scholen?

4.1 Huidige stand van zaken binnen de literatuurwetenschap

Allereest zijn er onderzoeken gericht op (aspecten van) het literaire veld/het institutionele aspect van literatuur in de negentiende eeuw. Hieronder vallen bijvoorbeeld onderzoeken naar verschillende uitgevers en hun (economische) doelen in de negentiende eeuw (Streng, 2015b; Streng, 2017), maar ook het keuzebeleid van literaire kranten en tijdschriften in deze tijd (Streng, 2018) is een onderzoeksobject dat ik tot deze categorie reken. Het materiaal dat voor dergelijke onderzoeken wordt gebruikt, is bijvoorbeeld afkomstig uit kranten of het archief van een uitgever. Welke teksten werden er vooral uitgegeven? Welke teksten werden herdrukt?

Werd het keuzebeleid van literaire kranten en tijdschriften bepaald door uitgeverijen, critici, redacties en/of adverteerders?

De tweede categorie onderzoek gaat over specifieke genres en hun thematiek in de negentiende eeuw, bijvoorbeeld van de historische roman (Streng, 2015a). Is er sprake van een ontwikkeling in stofkeuze als het gaat om historische romans? Is deze eventuele ontwikkeling tot stand gekomen door buitenlandse invloeden of zijn er juist specifieke Nederlandse ontwikkelingen te zien? Kozen auteurs in de negentiende eeuw bij voorkeur een onderwerp uit de vaderlandse geschiedenis of ontleenden ze hun stof aan de geschiedenis van andere landen? In welke perioden spelen de historische romans zich vooral af? Het onderzoek van Lotte Jensen (2018) is ook tot deze categorie te rekenen. Dit onderzoek richt zich op epen in de periode 1780-1850. Jensen heeft zich gericht op de populariteit en thematiek van dit genre. Gaan de epen over de vaderlandse geschiedenis of zijn er andere inspiratiebronnen gebruikt? Epen waarin over het vaderlandse verleden wordt gedicht, kunnen worden gezien als een verzet tegen de Fransen destijds. De politieke voorkeur van een auteur speelde vaak ook een rol in deze teksten.

De derde categorie onderscheidt zich van de tweede omwille van de onderzochte hoeveelheid literaire teksten uit de negentiende eeuw. Onderzoeken van de tweede categorie gaan over meerdere werken en over bijpassende secundaire literatuur uit deze tijd, bijvoorbeeld gegevens van verkoopcijfers. De tweede categorie kent in veel gevallen dus kenmerken van de eerste categorie. Bij de laatste categorie is dat niet het geval. Onderzoeken uit deze categorie zijn op een select aantal werken gericht, vaak slechts op één werk of auteur (De Bont, 2018; Van de Schoor, 2016). Deze onderzoeken zijn voorbeelden van close readings van individuele literaire teksten uit de negentiende eeuw, waarbij vooral op normativiteit in de literaire tekst wordt gelet.

Marlou de Bont (2018) heeft de functie van de idylle in Hendrik Conscience's *Bavo en Lieveken* (1865) onderzocht door de narratieve strategieën, inclusief de idealiserende representatie van de werkelijkheid, te analyseren. Functioneert de idylle in de tekst vooral als tegenhanger van een geïndustrialiseerde en gerationaliseerde maatschappij, of lijkt ze deel uit te maken van een cultuurnationalistische verzoeningslogica, die de technologische en maatschappelijke vooruitgang integreert in een holistisch wereldbeeld? De Bont let hierbij onder andere op de rol die namen, kledij en gedrag spelen in de contrastering en karakterisering van personages, als indicatie voor een sociale groep of moraal die ze vertegenwoordigen.

Rob van de Schoor (2016) tracht te verklaren hoe verschillende varianten van Carel Vosmaers *Vlugmaren* en *Vogels van diverse pluimage* tot stand zijn gekomen en maakt hierbij gebruik van de discoursanalyse van Maingueneau (1950). Maingueneau bestudeert relaties

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands tussen literatuur, werkelijkheid en lezer als uitkomst van tijd- en plaatsgebonden communicatie. Wijzigingen in de werken van Vosmaer maken volgens Van de Schoor enigszins zichtbaar welke ontwikkeling er in zijn kunst- en levensopvatting heeft plaatsgevonden. Deze verandering is beïnvloed door de veranderende tijd waarin Vosmaer leefde. In dit onderzoek wordt dus niet alleen de precieze beschrijving van de veranderende gedachtewereld van de schrijver bekeken, maar ook de discursieve context waarin zijn geschriften betekenis kregen (Van de Schoor, 2016, p. 58).

Het beknopte literatuuronderzoek naar recente publicaties over negentiende-eeuwse literatuur in vaktijdschriften heeft tot een indeling in drie categorieën geleid: onderzoek naar het institutionele aspect van literatuur, naar specifieke genres en hun (vaderlandse) thematiek en naar normativiteit in werken uit de negentiende eeuw. De laatste onderzoeksmethode is om meerdere redenen het meest geschikt voor het voortgezet onderwijs. In de volgende paragraaf zal worden uitgelegd waarom.

4.2 De beste methode voor het VO

Van de hierboven uiteengezette onderzoeksperspectieven leent de laatste (de normatieve analyse) zich het beste voor het voortgezet onderwijs. Veel leerlingen lezen slechts één werk uit de negentiende eeuw (Dera, 2019) en kunnen dus niet zo makkelijk verschillende werken (van hetzelfde genre) met elkaar vergelijken om hier vervolgens algemene uitspraken over te doen, zoals bij de tweede onderzoekscategorie gebeurt. Onderzoeken uit de eerste categorie (naar het institutionele aspect van literatuur) zijn doorgaans erg uitgebreid en staan ver van de huidige lespraktijk af. Een vorm van literaire analyse, in dit geval de normatieve analyse, is hierdoor het makkelijkst te integreren in het huidige onderwijs.

De laatste onderzoeksmethode sluit daarnaast het beste aan op het examenprogramma voor Nederlandse taal en literatuur havo/vwo¹. Er zijn drie subdomeinen met bijbehorende eindtermen verbonden aan het domein ‘literatuur’. De landelijke onderwijsdoelen hebben betrekking op literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Na de middelbare school kan een leerling ‘beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken’, ‘literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten’ en ‘een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken

¹ SLO, Eindexamenprogramma Nederlands

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands plaatsen in dit historisch perspectief (SLO). Leerlingen zelf een normatieve analyse van een (deel van een) werk laten maken, draagt bij aan het verwezenlijken van alle drie de einddoelen.

Als leerlingen op papier zetten welke normen en waarden er ten grondslag (kunnen) liggen aan een tekst, lukt het hen wellicht ook beter om beargumenteerde uitspraken te doen over hun leeservaringen. Ze kunnen dan immers onder woorden brengen waarom ze een bepaald personage onsympathiek vinden of waarom ze de afloop van een verhaal wellicht (on)rechtvaardig vinden. Op deze manier sluit een dergelijke benaderwijze dus aan bij het eerste subdomein: literaire ontwikkeling.

Ook bij het tweede doel sluit een dergelijke benaderwijze aan: leerlingen leren nieuwe literaire begrippen (ontleend aan de normatieve analyse) en leren vervolgens hoe ze deze kunnen toepassen op een negentiende-eeuwse tekst. Welke literaire termen een rol zouden kunnen spelen bij het inzetten van normatieve analyse in literatuuronderwijs wordt toegelicht in hoofdstuk 5.

Het is vanzelfsprekend dat de normatieve analyse eveneens een bijdrage kan leveren aan het behalen van het laatste doel: de gelezen literaire werken plaatsen in een historisch perspectief. Tot dusver gebeurt dit voornamelijk aan de hand van kenmerken van literaire stromingen, maar dit kan natuurlijk ook met behulp van normen en waarden die uit een tekst spreken en die wellicht kenmerkend zijn voor de tijd waarin het werk is geschreven.

4.3 De normatieve analyse

De normatieve analyse is een vorm van literaire analyse waarbij gezocht wordt naar waardeoordelen in een literair werk, door te achterhalen wie het normatief centrum van de roman vormt (Herman & Vervaeck, 2005). In de onderzoeken beschreven onder paragraaf 4.1 komen slechts aspecten van de normatieve analyse voor. Deze paragraaf geeft een uitgebreider overzicht van de normatieve analyse en de literaire begrippen die hierin een rol spelen, door extra uitleg en een voorbeeld te geven.

Personages kunnen bepaalde uitspraken doen of handelingen verrichten, waaruit een ideologie blijkt. Hetzelfde geldt voor de verteller, die expliciet commentaar kan geven op personages of impliciet een oordeel kan laten blijken, bijvoorbeeld door middel van bijvoeglijke naamwoorden. Vertegenwoordigt het normatief centrum een bepaalde ideologie of zijn er (andere) personages die een duidelijke visie uitdragen? Ook uit het handelingsverloop van de roman kan worden opgemaakt welk personage ‘de juiste ideologie’ vertegenwoordigt (Jouve, 2001): komt het personage uiteindelijk goed terecht of loopt alles vreselijk af? Tot slot kan er

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands sprake zijn van een waardeoordeel op paratekstueel niveau: zijn er aanwijzingen zichtbaar in het voorwoord, de titel of ondertitel? De combinatie van deze aanwezige normatieve aanwijzingen in de tekst, het oordeel van de lezer en de werkelijkheid waarin de contemporaine of hedendaagse lezer zich bevindt, maakt dat het mogelijk is om de ideologie(ën) van een tekst te achterhalen (Hamon, 1983).

Er zijn vier verschillende manieren waarop een personage een bepaalde visie duidelijk kan maken: via *savoir-faire*, *savoir-dire*, *savoir-jourir* en *savoir-vivre* (Hamon, 1983). Een personage kan normativiteit in handelen, uitspraak, smaak en sociaal/fatsoenlijk handelen laten blijken. Op basis van deze vier manieren kan de lezer een beeld krijgen van het personage en de ideologie die hij of zij mogelijk vertegenwoordigt. Het is langs deze wegen mogelijk om vast te stellen wat een auteur met zijn of haar werk wil zeggen.

4.3.1 Liefdeleven (Marcellus Emants)

Om duidelijker te maken hoe een toepassing van deze theorie er in de praktijk uitziet, zal de roman *Liefdeleven* van Marcellus Emants kort worden besproken. Wil Emants ons duidelijk maken dat elk huwelijk gedoemd is te mislukken of schuilt er een andere betekenis in de roman? Bij het vaststellen van een eventuele ideologie zal gelet worden op de vier niveaus van waardeoordelen. Er zal worden gekeken naar uitspraken van een personage, maar ook naar het (ethisch) handelen van dit personage en zijn esthetische voorkeuren. Daarnaast zullen twee elementen worden bestudeerd die een minder direct verband tonen met de personages: de verteller en het handelingsverloop van de roman. Welk personage wordt op subtiële wijze toch bekritiseerd en wie heeft het aan het eind van de roman bij het rechte eind?

In de laatste roman van Marcellus Emants, *Liefdeleven* (1916), trouwt kunstenaar Christiaan Duyts met de jongere violiste Mina Boswijk. Al tijdens de huwelijksreis blijkt de relatie tussen de twee niet over rozen te gaan. Wanneer Mina op landgoed Heijdestein komt te wonen, verandert er weinig. Ze is het geregeld oneens met de huishouding, maar wanneer ze hier zelf de leiding over krijgt, blijft ze ontevreden. Christiaan lijkt in haar ogen niets goed te kunnen doen, wat leidt tot ellendige ‘scènes’: ruzies waarbij Mina niet veel meer doet dan krijsen, huilen en Christiaan van al het slechts op de wereld beschuldigen. Christiaan gaat in het begin nog tegen zijn vrouw in, maar legt zich gedurende de roman steeds vaker bij de zaken neer. Op advies van zijn beste vriend en huisarts Diepe probeert Christiaan een kind met Mina te krijgen. Vrouwen bestaan immers om moeder te worden en zouden in deze natuurlijke staat het meest gelukkig moeten zijn. Mina raakt zwanger, lijkt enigszins te veranderen, vindt vervolgens toch weer haar oude zelf terug en bevalt in de grote stad Den Haag van haar zoontje.

Jantje blijkt echter bij de geboorte al zwak te zijn en komt na een ziektebed te overlijden. Deze tragische gebeurtenis is de laatste druppel voor Mina: ze verhangt zichzelf, maar wordt net op tijd gevonden door Christiaan. Hij laat haar opnemen in een gesticht en reist alleen terug naar zijn geliefde Heijdestein.

Liefdeleven wordt verteld vanuit een auctoriële, extradiëgetische verteller (Herman & Vervaeck, 2005). De gebeurtenissen worden beschreven vanuit een instantie die boven de verschillende personages staat, maar die geen deel uitmaakt van het verhaal. Dit wordt duidelijk in bepaalde omschrijvingen van gebeurtenissen of omgevingen:

“Nu schetterden ze beiden tegelijk door, niet meer luisterend naar elkanders woorden, ieder zijn eigen grieven maar luchtend, om eindelijk eens alles uit te leggen, het overkropt gemoed volkomen te luchten, de volle waarheid te doen klinken. Ze voelden zo goed, dat ze elkander nodig hadden voor hun geluk en juist dit konden ze elkaar niet vergeven.” (Emants, 1916, p. 147).

De verteller houdt zich voornamelijk op de achtergrond en geeft geen directe waardeoordelen over de personages. Het zijn vooral Christiaan en Mina die veel ruimte krijgen om hun gedachten en gevoelens te uiten. Hierdoor zijn de personages in *Liefdeleven* het normatief centrum. Dit betekent echter niet dat de verteller nooit zichtbaar wordt. Op sommige momenten komt wel degelijk naar voren hoe er op dat moment over een bepaald personage gedacht wordt:

“En weer werd ze tot het zachte, zinnelijk-aanhelig vrouwtje, dat voor niets anders scheen te leven dan om haar man te behagen, er enkel aan dacht hoe zijn wensen te vervullen en te voorkomen. Wel was zij nog altijd voor alle andere mensen onverschillig; maar tans alleen, wijl zij aan de ene mens, Christiaan, zo volkomen genoeg had.” (Emants, 1916, p. 112).

In deze passage noemt de verteller Mina een ‘zacht, zinnelijk-aanhelig vrouwtje’ en wordt uitgelegd dat het leek alsof ze voor niets anders scheen te leven dan om haar man te behagen. Deze karakterisering van Mina blijkt dus niet uit handelingen die ze wel of niet verricht, maar uit een directe beschrijving van de verteller.

Aan het eind van de roman is een passage te lezen waarin de verteller wel duidelijk op de voorgrond treedt. Hier wordt samengevat wat de conclusie van Christiaans en Mina’s huwelijk lijkt te zijn:

“Goed beschouwd is ieder mens... alleen. Je verbeeldt je vrienden te bezitten, aan wie je je hart kunt uitstorten, te trouwen om met ‘en geliefd wezen je oppervlakkigste en je diepste lief en leed te delen en toch hoef je maar es slecht te hebben geslapen, ‘en knagend pijntje te voelen in een kies om te merken hoe weinig anderen beseffen van ’t geen er in je binnenste omgaat. Kom je dan nog tot ‘et inzicht, dat man en vrouw in ’t huwelijk volstrekt niet dezelfde bevrediging zoeken, dat ‘etgeen hem voldoet, voor haar veel minder waarde heeft, ‘etgeen zij begeert, voor hem is ‘en bijkomstige zaak... dat hij middel is voor haar, zij middel voor hem en dat ze samen ook weer middel zijn, door ‘en onbekende macht aangewend voor ‘en onbekend doel...” (Emants, 1916, p. 255).

Het komt daarentegen vaker voor dat waardeoordelen blijken uit handelingen en uitspraken van personages. Christiaans voornemens en doelen met betrekking tot Mina worden bijvoorbeeld duidelijk door zijn woorden:

“Nou... nou... tot last worden... daar is nog lang geen denken aan en wat nou uw dochter betreft: voor zo veel ’t van mij... van mijn wil... van mijn verlangen afhangt, beloof ik u, dat zij ’n gelukkig leven tegemoet gaat. Daarvoor zal ik doen wat me mogelijk is.” (Emants, 1916, p. 39).

Door verschillende uitspraken van Christiaan over (zijn huwelijk met) Mina komt naar voren hoe hij denkt over vrouwen, het huwelijk en zijn rol daarbinnen. Zo voelt hij sterk dat het zijn plicht is Mina gelukkig te maken. Dit blijkt niet alleen uit zijn uitspraken (*savoir-dire*), maar ook uit zijn handelen (*savoir-faire*): Christiaan ontslaat zijn trouwe huishouding en geeft later tijdelijk zijn geliefde Heijdestein op, zodat Mina in de grote stad kan bevallen. De wens om in de stad dan wel op het platteland te wonen, markeert een verschil in *savoir-jouir* tussen Mina en Christiaan. Mina driftige persoonlijkheid wordt weerspiegeld door de omgeving waarin ze graag wil bevallen: in de drukte van Den Haag. De rustige Christiaan verkiest zijn landgoed Heijdestein echter te allen tijde boven de stedelijke chaos.

Mina ziet echter niet in wat Christiaan allemaal voor haar doet: ““Als ’t geweest was om me gelukkig te maken, had je wel anders gedaan.”” (Emants, 1916, p. 142). De goede bedoelingen van Christiaan (voorbeelden van *savoir-vivre*: de wens tot fatsoenlijk handelen) komen dus niet over op Mina, die inziet dat beiden niet dezelfde belangen behartigen. Deze negatieve visie op het huwelijk lijkt ondersteund te worden door het handelingsverloop van de

roman. Uiteindelijk blijkt het huwelijk tussen de twee immers niks opgeleverd te hebben. Christiaan verandert naarmate de roman vordert ook van gedachten: “Wat een dwaasheid ook te willen trouwen! Was hij niet het hoogste rijk geweest, dat een mens maar begeren kan: vrijheid van alle banden en een levenstaak naar zijn lust?” (Emants, 1916, p. 105).

Een personage dat vanaf het begin van de roman deze mening is toegedaan, is Diepe. Al aan de eerste regels is te zien dat hij niet bijster enthousiast is over het huwelijk:

“Nadat Christiaan ’t hem verteld had, bleef Diepe lang zwijgend voor zich uit staren, zijn zwaar-zwart behaarde kin gesteund in de omgrijpende witte vingers, het magere rechterbeen dwars over het linker heengelegd. [...] Maar al had hij [Christiaan] geen onmiddellijk antwoord verwacht, Diepe’s dralen leek hem langer dan gewoonlijk te duren en stemde hem een beetje korzelig. Wat drommel, had de man niet kunnen beginnen met hem geluk te wensen? Dat doet toch ieder, die het bericht krijgt van z’n vriends engagement.” (Emants, 1916, p. 5).

Het gedrag dat Diepe hier vertoont (*savoir-faire*), maakt in elk geval duidelijk dat hij zeker geen groot voorstander van het huwelijk (tussen Christiaan en Mina) is. Dit spreekt hij later ook uit (*savoir-dire*):

“‘Je begrijpt hè, dat ik je alles goeds van harte toewens.’

Christiaans brede omsloten even Diepe’s fijne vingers en leken donker bruin op hun matte witheid.

‘Maar ik val je tegen, want je had gedacht, dat ik nooit zou trouwen. Zeg ‘es, of ik je gedachten niet raad?’

[...]

‘Waarempel, hij denkt ‘et!’ ging Christiaan levendig-luid voort. ‘Maar nou sla je de bal toch mis, hoor. ’n Week gelezen dacht ik nog aan geen trouwen. M’n vrijheid opgeven leek me iets onmogelijks. Ja heus; maar... toen... je zult er om lachen... toen wist ik eigenlijk nog niet wat liefde... echte liefde is.’

‘En weet je dat nou?’

‘Juist; dat weet ik nou.’

Met eigenaardige nadruk had Christiaan Diepe’s ietwat ironiese vraag beantwoord; ‘et verwonderde hem nu toch, dat Diepe weer niet lachte. Onder Diepe’s vorsende ogen vertrok echter geen spier.

[...]

‘Wel nee,’ was Diepe’s antwoord, ‘al die praatjes van elkaar leren kennen... Hoe ‘en vrouw zal zijn *in d’r* huwelijk kan... misschien... en soms... ‘en enkele mensekenner... en dan nog alleen bij benadering... voorspellen; maar voor de gemiddelde man...’

‘Die ik ben.’

‘Laat me even uitspreken. Voor de gemiddelde man en... al is ie nog zo knap... voor haar aanstaande man en... voor haar zelve, blijft ‘et altijd ‘en raadsel. – Ze is mooi, hè?’” (Emants, 1916, p. 6).

Het belangrijkste wat Diepe hier wil overbrengen, is dat het huwelijk onzekerheden met zich mee zal brengen. Een man weet nooit hoe zijn toekomstige vrouw zich zal gaan gedragen en kan dit ook op geen mogelijke manier te weten komen. Diepe voelt zelf weinig voor deze onzekerheid en drukt dit uit. Hierna praten de twee verder over Mina’s uiterlijk. Later in het gesprek stelt Christiaan Diepe de vraag of hij van plan is ooit te trouwen. Diepes antwoord laat nogmaals zien hoe hij tegenover het huwelijk staat:

“‘Hoe kan je nou vragen of ik besloten blijf. Je weet toch, dat ik nooit ‘en besluit neem. Wat geeft al dat besluiten? De dingen gaan immers wel van zelf, zoals ze eenmaal niet anders kunnen.’

‘Nou ja... dat is jouw idee en ik kan niet bewijzen, dat je ongelijk hebt; maar voor jou... in jouw omstandigheden staat dit gelijk met te zeggen: ik trouw nooit.’

‘Best mogelijk.’

‘et Was niet de eerste maal, dat Lodewijk Diepe zo sprak; maar wel de eerste maal, dat dit antwoord Christiaan Duyts stuitte. Christiaan hield van de dokter, omdat hij hem een goede, knappe vent vond en met niemand liever ’s avonds babbelde; maar deze keer had hij hem graag een geluk in uitzicht gesteld aan het zijne gelijk, en het verdroot hem, dat Diepe dit zelfs niet scheen te begeren.

‘Je bent toch ‘en ongezellige zonderling,’ begon hij weer. ‘Soms zie ik ’t niet meer. Ik ben al te veel aan je gewend geraakt. Maar dat je zo in ’t geheel geen behoefte voelt om niet langer alleen voor jezelf te leven... [...] En nou jij je moeder niet meer hebt, met wie je zo biezonder intiem was... op geestelijk gebied haast zo intiem als ‘en man met z’n vrouw... hoe is ’t nou mogelijk, dat jij ’t gemis van ‘en vrouw zo weinig schijnt te voelen?’

‘Gewoonte, kerel. Gewoonte en anders niet. ‘en Mens kan aan alles... wennen.’”

(Emants, 1916, p. 13).

Diepe lijkt hiermee te willen zeggen dat hij tevreden is met wat hij momenteel heeft en niet van plan is iemand aan zijn leven toe te voegen die zijn tevredenheid aan zou kunnen tasten. Hetzelfde geldt voor het werk dat hij doet: arts zijn van mensen in de kleine omgeving waar hij woont, is prima voor hem. Hij streeft, in tegenstelling tot Christiaan, niet naar meer geluk en uit zijn reactie op het nieuws van Christiaan blijkt ook dat hij vindt dat anderen dit niet zouden moeten doen.

Christiaan en Diepe voeren later in de roman nogmaals een gesprek over Mina. Christiaan gaat langs omdat hij simpelweg niet meer weet wat hij moet doen om Mina tevreden te stellen en omdat hij zich zorgen maakt om haar geestelijk wispelturige toestand. Diepe geeft toe dat hij haar de laatste tijd ‘tamelijk prikkelbaar en opgewonden’ over vindt komen, maar zegt ook dat hij ergere dingen heeft gezien bij jonge vrouwen. Christiaan denkt toch nog steeds advies nodig te hebben en licht de situatie nader toe. Vervolgens trekt hij de volgende conclusie:

“‘Eén ding is zeker. Had ik Mina vroeger gekend zoals ik haar nou ken... waarachtig, ik zou dat huwelijk niet hebben aangedurfd.’

Nu glimlachte ook Diepe.

‘Alleen maar niet aangedurfd. Wel in je hart... gewenst. En zelfs op dit ogenblik zeg je niet: ik ben van m'n liefde genezen.’

‘Nee; dat zeg ik zeker niet. Dat mag ik niet zeggen; want in d'r goeie dagen... wel, dan kan ik me geen betere, geen lievere vrouw denken dan zij. Dan ben ik volmaakt met d'r tevreden. Maar dat is 't juist... Ze kan allerliefst zijn; maar hoe zelden is ze 't. ik weet m'n leven niet beter te vergelijken dan bij 't wonen in 'en tropies land op de helling van 'en vulkaan. Dagen... ook wel eens weken lang kan ik me verbeelden in 'en paradijs te zijn. Altijd 'en vlekkeloos-blauwe hemel boven me en om me heen 'en heerlijk-vreedzame natuur. Tot er op eens uit 'en heel-klein spleetje van de grond een heel-klein rookwolkje te voorschijn komt. Dat wordt groter en groter; vlammen flikkeren op... as en stenen worden in de hoogte geslingerd en in 'en minimum van tijd is de hemel verduisterd en heel de omgeving één woestijn. Met deze vergelijking overdrijf ik niet in 't minst. Als Mina zo'n afschuwlike bui heeft, vernielt en verwoest ze al, wat er goed en lief in en om ons is. En dan... ja, ik moet 'et je zeggen... dan zou

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

ik haar wel willen ranselen... zou 't me altans geen zier kunnen schelen als ze voor altijd wegliep. Integendeel... ik zou nog zeggen: ga toch... ga alsjeblieft!

[...]

‘Maar dan vraag ik nog eens, waarom maakt ze die standjes? Waarom? Want al heb ik haar nog altijd lief en al doe ik m'n best haar te blijven liefhebben, dat die liefde aanhoudend ondermijnd wordt, is toch duidelijk. Soms komt 'et me voor, dat ik in m'n huwelijk al heel wat gevoellozer ben geworden dan ik vroeger was. En niet alleen voor haar; maar voor alles. Je verstompt; dat spreekt toch van zelf. Als je verstandig tracht te redeneren en geregeld onzin of verdraaïng van je woorden ten antwoord krijgt, dan... ja, dan moet je immers wel razend worden of... ijskoud onverschillig. [...] Misschien is dat nou aanpassen en zeg jij: je went aan alles; maar ik ken weinig dingen zo afschuwelijk als voor alles onverschillig te zijn.’” (Emants, 1916, p. 151).

Waar Diepe er dus voor kiest zijn leven veilig te leven zoals hij altijd al heeft gedaan, heeft Christiaan besloten een grote gok te wagen. In dit gesprek komt naar voren dat dit voor hem niet zo goed heeft uitgepakt als hij had gehoopt: Mina en hij voldoen niet aan elkaars wensen en eisen en schijnen elkaar niet gelukkig te kunnen maken. Christiaan merkt dat hij zichzelf zelfs langzaam kwijtraakt.

De twee spreekbuizen van de roman, Christiaan en Diepe, zijn duidelijk een andere mening toegedaan. Christiaan wil zo veel mogelijk uit het leven halen en is niet bang zich ergens in te storten, ook als hij nog niet weet wat de uitkomst gaat zijn. Diepe daarentegen houdt vast aan de zekerheden die het huidige leven hem bieden en laat hierin doorschemeren dat je eigenlijk alleen van jezelf kan uitgaan en verantwoordelijk bent voor je eigen tevredenheid. Het aangaan van een relatie en uiteindelijk trouwen brengen de zekerheden die het leven biedt volgens hem in gevaar. Voor een deel komt dit doordat vrouwen onberekenbaar zijn en voor mannen onmogelijk te doorgronden. Deze visie op het huwelijk en het leven in het algemeen keert terug aan het eind van de roman, in vertellerstekst (p. 255). Op deze bladzijden zet de verteller uiteen dat elk mens alleen is en nooit de behoeften van een ander mens zal kunnen bevredigen.

Het lijkt erop, gelet op het handelingsverloop van de roman, dat Diepe gelijk krijgt. Christiaan waagt een sprong in het diepe, trouwt met Mina, doet er alles aan om haar gelukkig te maken, maar eindigt zielsongelukkig. Mina gaat door haar relatie met Christiaan eveneens achteruit en tracht aan het eind zelfs zelfmoord te plegen. Het lukt de twee geliefden niet om elkaar tevreden te stellen en te houden. De passage op pagina 255 sluit aan bij dit idee.

Het feit dat Christiaan toch heeft geprobeerd uit zijn vaste levenspatroon te stappen en op sommige momenten met Mina intens geluk heeft beleefd, sluit echter aan bij de andere visie op het huwelijk. Als hij nooit met haar was getrouwd, had hij hier misschien wel zijn hele leven spijt van gehad. Uiteindelijk heeft hij dus wellicht spijt gekregen van iets wat hij heeft gedaan, maar anders had hij spijt gekregen van iets wat hij niet heeft gedaan. Het lijkt voor Christiaan dus lastig om vast te stellen wat voor hem de ideale optie was. Geen van beide zou hem brengen wat hij van het leven verlangd en verwacht had. Door te trouwen heeft hij in elk geval geprobeerd zijn verlangens waar te maken.

Het lijkt er dus op dat beide visies in de roman sterk aanwezig en goed te onderbouwen zijn. Vermoedelijk is de uiteindelijke boodschap in ieder geval dat twee mensen elkaar nooit volledig gelukkig kunnen maken, omdat de verteller zich aan het eind ook achter deze visie schaaft. Van de twee andere ideeën ('doorbreek vooral geen bestaande patronen' en 'probeer uit wat je mogelijk gelukkig kan maken') valt niet te zeggen welk idee uiteindelijk de boventoon voert in de roman.

4.3.2 De normatieve analyse in de klas

De bovenstaande bespreking van Emants' werk *Liefdeleven* laat zien op welke wijze literatuur een visie op bepaalde thema's kan overbrengen en hoe deze visie vastgesteld kan worden. Wat geen onderdeel uitmaakt van deze literatuurwetenschappelijke onderzoeksmethode, maar wat deze methode wel erg aantrekkelijk maakt voor het voortgezet onderwijs, is de mogelijkheid de visie(s) in een roman te vergelijken met je eigen mening over verschillende onderwerpen.

Daarnaast kunnen leerlingen met behulp van deze benaderwijze nauwkeuriger vaststellen in hoeverre een verhaal hen aanspreekt. Hoe komt het dat ze bepaalde personages (on)sympathiek vinden? Waarom vinden ze de afloop van een verhaal zo vervelend? Zijn ze het eens met de strekking van het verhaal? Door vast te stellen welke visies er in de roman vertegenwoordigd worden, lukt het leerlingen beter om een gefundeerde mening over het verhaal te vormen.

De begrippen en elementen die een rol spelen binnen de normatieve analyse vormen de inspiratie voor het lesmateriaal dat in hoofdstuk 5 wordt gepresenteerd. De vier *savoirs* van Hamon, het onderscheid tussen vertellerstekst en personagetekst en de afloop van de roman (welke personages worden gestraft/beloond?) spelen een rol in de vragen die leerlingen bij verschillende romanfragmenten moeten beantwoorden. Nadat ze de fragmenten op deze manier uitgepluisd hebben, kunnen ze bepalen in hoeverre hun visie op verschillende onderwerpen

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands
overeenstemt met de visie(s) in de roman. Meer uitleg hierover wordt in het volgende hoofdstuk
gegeven.

5. Zo kan het ook! (Nieuw lesmateriaal)

Nu is vastgesteld hoe een gemiddelde les negentiende-eeuwse letterkunde eruitziet, welke werken leerlingen zoal lezen en wat voor type opdrachten hierbij gemaakt moeten worden, kan er een andere aanpak worden voorgesteld, gebaseerd op de normatieve analyse zoals is besproken in hoofdstuk 4. In dit hoofdstuk zal nieuw lesmateriaal bij drie teksten uit de lange negentiende eeuw worden gepresenteerd. Ik heb lesmateriaal ontworpen bij Hilda van Suylenburg (1897) van Cécile de Jong van Beek en Donk, Noodlot (1890) van Louis Couperus en Een sociaal sprookje (1914) van A.H. Gerhard.

Allereerst zal worden beschreven op basis van welke uitgangspunten het materiaal is ontworpen. Waarom heb ik voor deze teksten gekozen? Welke elementen wilde ik terug laten keren in het materiaal? Hoe is de normatieve analyse terug te zien in de verschillende vragen? Het lesmateriaal is vervolgens aan drie verschillende focusgroepen voorgelegd. Over de opzet van en de deelnemers aan deze groepen zal in paragraaf 5.2 meer worden verteld. Tot slot laat ik het lesmateriaal en de feedback die ik hierop heb gekregen vanuit de focusgroepen zien. De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk wordt beantwoord, luidt: (5) In hoeverre staan experts, docenten Nederlands en leerlingen positief tegenover het inzetten van de normatieve analyse bij het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde in het voortgezet onderwijs?

5.1 Uitgangspunten lesmateriaal

Het lesmateriaal dat zo gepresenteerd wordt, is tot stand gekomen uit een onvrede omtrent de huidige opdrachten bij negentiende-eeuwse letterkunde in lesmethodes en uit ervaringsverhalen van docenten Nederlands. Leerlingen moeten teksten geregeld koppelen aan literaire stromingen, laten weten welke woorden voor hen nieuw of ouderwets aandoen en zijn ontzettend veel bezig met het beantwoorden van tekstbegripsvragen, vaak zonder dat ze hierbij in de gelegenheid worden gesteld om deze bevindingen te koppelen aan hun eigen visie en ervaringen. Hieronder zal ik uitleggen waarom de normatieve analyse hier wel voor kan zorgen en welke ideeën en overtuigingen leidend zijn geweest bij het ontwerpen van het lesmateriaal bij Hilda van Suylenburg (1897), Noodlot (1890) en Een sociaal sprookje (1914).

5.1.1 Verdiep je in de negentiende-eeuwse lezer

Zoals uit de enquête onder docenten Nederlands is gebleken, beperken de kennis en leesvoorkeuren van de participanten zich vooral tot de schoolcanon. De weg naar dergelijke

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

teksten weten leerlingen zelf vaak ook wel te vinden: ze staan immers in alle lesmethodes. Om deze reden vond ik het voor dit onderzoek belangrijk om lesmateriaal te ontwerpen bij teksten die niet alleen voor de leerlingen maar ook voor de meeste docenten Nederlands nieuw zijn. *Hilda van Suylenburg* (1897) van Cécile de Jong van Beek en Donk is dan ook een goed voorbeeld van een roman die nog wel een wezenlijke rol speelt in de academische canon, maar die daarbuiten vrijwel verdwenen lijkt te zijn. Aan het eind van de negentiende eeuw en het begin van de twintigste eeuw was deze roman ongekend populair: tot 1927 bleef het boek in herdruk. Deze roman kan ons veel meer vertellen over de voorkeuren van negentiende-eeuwse lezers (en indirect dus over het tijdsbeeld!) dan verschillende werken die destijds weinig werden gelezen, maar pas later de waardering omwille van hun literaire kwaliteit hebben gekregen.

Om deze reden heb ik bij het ontwerpen van lesmateriaal bij *Hilda van Suylenburg* en *Noodlot* ook bewust voor langere fragmenten gekozen. Oudere literatuur kent doorgaans een ander tempo dan de moderne boeken die door leerlingen worden gelezen. (Vroeger werd men nou eenmaal niet zo snel afgeleid door allerlei digitale prikkels.) De fragmenten die ik heb geselecteerd bestaan uit ongeveer 700-1500 woorden en uit beide romans moeten meerdere fragmenten worden gelezen. Leerlingen zullen wellicht gaan zuchten bij het zien van teksten met een dergelijke lengte, maar leren zo ook welke invloed het tempo van een verhaal of specifieke gebeurtenis in dit verhaal (de relatie tussen de verteltijd en vertelde tijd) kan hebben op de leesbeleving ervan. Om de drempel voor leerlingen enigszins te verlagen, kunnen sommige fragmenten natuurlijk wel klassikaal worden gelezen.

Nadenken over de leeservaring en standpunten van de oorspronkelijke lezers creëert tot slot de mogelijkheid om leerlingen meer te vertellen over verschillende soorten lezers. Een docent kan leerlingen bijvoorbeeld iets uitleggen over de *implied reader* (Herman & Vervaeck, 2009): wat voor type lezer had de schrijver destijds voor ogen en waarom denk je dat? Welke aanwijzingen zijn er aanwezig in de tekst om een dergelijke constatering te ondersteunen?

5.1.2 Leer verhalen op verschillende niveaus te analyseren

De normatieve analyse biedt leerlingen daarnaast de gelegenheid verschillende ‘vertellagen’ in een verhaal te herkennen en analyseren. Bij het vaststellen van waardeoordelen letten ze immers niet alleen op directe uitspraken van personages, maar ook op de manier waarop deze uitspraken en handelingen verwoord, ingeleid en toegelicht worden. De normatieve analyse daagt leerlingen uit om na te denken over verschillen in de visie van personages en de verteller. Het onderscheid dat leerlingen soms al onbewust maken tussen vertellerstekst en de tekst van personages kan op deze manier geëxpliciteerd worden. Ik geloof dat het benadrukken van dit

onderscheid en het expliciteren van specifieke manieren van lezen er niet alleen voor zorgt dat leerlingen beter worden in het analyseren van literaire teksten, maar dat het ook bij kan dragen aan een algehele kritische leeshouding. Leerlingen maken zo niet alleen kennis met de literatuurgeschiedenis, maar worden tevens vaardigere lezers.

Bij alle fragmenten worden vragen gesteld die leerlingen aanmoedigen om deze verschillende ‘lezersbrillen’ op te zetten. Het is de bedoeling dat leerlingen voor het beantwoorden van deze vragen naar verschillende elementen in het verhaal kijken. Welke visie een personage vertegenwoordigt, blijkt immers niet enkel uit uitspraken die dit personage doet. De vier *savoirs* (*savoir-faire*, *savoir-dire*, *savoir-jouir* en *savoir-vivre*) van Hamon (1983) liggen ten grondslag aan de vragen bij de verschillende romanfragmenten. Leerlingen leren op deze manier niet enkel naar de uitspraken van een personage te kijken (*savoir-dire*), maar ook naar de handelingen die een personage verricht (*savoir-faire*), de esthetische voorkeuren van dit personage (*savoir-jouir*) en naar een zekere mate van fatsoen in de handelingen en overtuigingen van dit personage (*savoir-vivre*). Leerlingen zullen hierdoor in de toekomst waarschijnlijk ook met uitgebreidere en meer gefundeerde karakteriseringen van personages komen, niet enkel gebaseerd op het uiterlijk van een personage of op de bijvoeglijke naamwoorden die de verteller gebruikt om dit personage te omschrijven.

Daarnaast worden er vragen gesteld die leerlingen uitdagen het verschil tussen vertellers- en personagetekst vast te stellen. Leerlingen moeten hier letten op subtiele aanwijzingen in de tekst om vast te stellen aan welke kant de verteller staat. Welke bijvoeglijke naamwoorden worden gebruikt om een personage te omschrijven? Hoe wordt de toon waarop een personage iets zegt omschreven? Vervolgens bepalen leerlingen welk effect de vertellerstekst op hen als lezers heeft. Hebben ze meer sympathie voor de personages die positief worden neergezet door de verteller? Leerlingen leren hierdoor dat een verhaal niet alleen gekleurd wordt door uitspraken of handelingen van personages, maar ook door de manier waarop deze uitspraken en handelingen verwoord worden.

5.1.3 Verbind de negentiende-eeuwse wereld aan je eigen visie en ervaringen

Historische teksten staan ver van leerlingen af. Het is niet voor niets zo dat oudere letterkunde door leerlingen vaak minder hoog wordt beoordeeld dan moderne letterkunde (Dera, 2019). Leerlingen zullen zich minder makkelijk in personages kunnen verplaatsen, omdat de werelden waarin deze zich bevinden mijlenver van onze huidige samenleving afstaan. Daarnaast verschillen de idealen van deze personages hoogstwaarschijnlijk nogal van de wensen en dromen van leerlingen. Historische literatuur laat leerlingen kennismaken met andere

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands levensvisies, culturen en tijden, en met vreemde en verrassende perspectieven (Slings, 2000), maar vraagt dus wel de nodige inspanning van leerlingen én docenten. De motivatie van leerlingen ligt immers hoger wanneer de lesstof aansluit bij de leefwereld (Ebbens & Ettekoven, 2015).

Om ervoor te zorgen dat leerlingen meer opsteken van de negentiende-eeuwse teksten en deze met minder tegenzin tegemoet gaan, moet er dus duidelijk worden gemaakt wat de relatie is tussen de negentiende-eeuwse wereld die leerlingen voorgeschoteld krijgen in romans uit die tijd en de huidige leefwereld van de leerlingen. Dit kan enerzijds door stil te staan bij overeenkomsten (welke ideeën uit de negentiende eeuw zijn nu nog steeds herkenbaar?), maar ook door juist de verschillen te benadrukken (Slings, 2000). Beide manieren (herkenning en vervreemding) dagen leerlingen uit om de contemporaine maatschappij en hun eigen visie en ervaringen te vergelijken met de situaties in de negentiende-eeuwse romans. De historische afstand tussen tekst en leerling-lezer wordt eveneens aangehaald door Sander Bax en Erwin Mantingh (2018). Bax en Mantingh stellen dat een effectieve didactische aanpak deze historische afstand niet alleen moet erkennen, maar vooral vruchtbaar moet maken.

De startopdrachten die leerlingen maken voor ze de fragmenten uit de negentiende-eeuwse teksten lezen, dragen bij aan het verwezenlijken van dit doel. Elk lesmateriaal begint met een set vragen over onderwerpen of overtuigingen die een belangrijke rol spelen in de primaire teksten. Bij *Noodlot* krijgen de leerlingen bijvoorbeeld een set vragen over schuldgevoelens en eigen verantwoordelijkheid voorgeschoteld. Het is de bedoeling dat leerlingen eerst in duo's stilstaan bij hun antwoorden op de vragen en dat deze vervolgens klassikaal worden besproken. De leerlingen hebben zo, voor ze überhaupt beginnen met het lezen van de teksten, al nagedacht over belangrijke kwesties en hun eigen mening hierover gevormd en/of opgehelderd. Door leerlingen vooraf na te laten denken over de onderwerpen waarover diverse personages en/of vertellers een mening hebben, zijn ze tijdens het lezen waarschijnlijk ook meer gefocust op deze onderwerpen en de visies hierop.

Na het lezen van alle fragmenten moeten de leerlingen hun antwoorden op de startvragen er weer bij pakken, om de gegevens uit de negentiende-eeuwse teksten te vergelijken met hun eigen visie op het onderwerp van de tekst. Op deze manier wordt duidelijk hoe ver de primaire teksten van de leerlingen af staan, of juist hoe actueel bepaalde kwesties en zienswijzen nog steeds zijn.

5.1.4 Ga zelf op ontdekkingsreis

Een laatste uitgangspunt dat voor mij een grote rol heeft gespeeld bij het ontwerpen van het lesmateriaal heeft te maken met een van de drie basisbehoeften van leerlingen: autonomie (Ebbens & Ettekoven, 2015). De motivatie van leerlingen neemt toe wanneer ze zelf op onderzoek uit mogen gaan en zoveel mogelijk zelf verantwoordelijk zijn voor het resultaat dat ze uiteindelijk afleveren (Ebbens & Ettekoven, 2015). Deze aanbeveling wijkt sterk af van de antwoorden die docenten bij het maken van de enquête hebben gegeven. Hieruit is namelijk gebleken dat lessen literatuurgeschiedenis vaak in hoorcollegevorm worden gegeven. In veel gevallen is het weliswaar zo dat leerlingen hierna zelf aan de slag gaan met bijbehorende opdrachten, maar het gras is dan wellicht voor een groot deel al voor hun voeten weggemaaid.

Het lesmateriaal dat ik heb ontworpen stelt leerlingen in staat om zonder verwachtingen over de negentiende eeuw een tekst te bestuderen. De leerlingen storten zich echter niet compleet onvoorbereid op de fragmenten, maar denken vooraf na over belangrijke kwesties die een rol spelen in de teksten, zonder hierbij rekening te houden met de manier waarop de onderwerpen behandeld zullen worden. De startvragen, zoals uitgelegd in paragraaf 5.1.3, dienen dit doel. Voordat de leerlingen zich bijvoorbeeld op fragmenten uit *Noodlot* storten, hebben ze al nagedacht over thema's als verantwoordelijkheid en het lot (door vragen als "Is iedereen volgens jou zelf verantwoordelijk voor zijn/haar eigen (on)geluk?"). Het verschil tussen mijn lesmateriaal en het materiaal in lesmethodes heeft te maken met het 'verzwijgen' van de literair-historische context: leerlingen zijn niet vooraf ingelicht over de kenmerken van het naturalisme en zullen de teksten hierdoor met een meer open blik tegemoet treden.

Docenten die de literaire werken toch graag aan bepaalde stromingen willen koppelen, krijgen hiervoor volop de ruimte. De leerlingen formuleren bij *Noodlot* met behulp van de vragen over Bertie eigenlijk een van de belangrijkste uitgangspunten van het naturalisme (de onomkeerbaarheid van het lot), waardoor de docent na afloop de kenmerken van deze literaire stroming goed toe kan lichten aan de hand van de visie van dit specifieke personage en het handelingsverloop van het verhaal. Ik vind het echter zonde om leerlingen van tevoren al een dergelijke bril op te zetten, omdat teksten soms slechts een aantal kenmerken van een literaire stroming bevatten en omdat ik denk dat je van leerlingen vaardigere en actievere lezers maakt, door ze niet al te veel sturing en hints te geven. Het is veel interessanter om leerlingen zelf de achterliggende visie van een tekst te laten ontdekken, dan om deze vooraf te geven en van leerlingen te vragen hier aanwijzingen voor te zoeken.

5.2 Focusgroepen

Om met een grotere zekerheid vast te kunnen stellen in hoeverre het ontworpen lesmateriaal geschikt is voor het voortgezet onderwijs, zijn er verschillende mensen die (online) hun licht hebben laten schijnen op de fragmenten en bijbehorende vragen. Er zijn drie uiteenlopende doelgroepen geraadpleegd voor deze onderzoeksfase. Hieronder zal worden toegelicht welke mensen mee hebben geholpen aan het onderzoek en hoe de drie bijeenkomsten zijn verlopen.

Elk lesmateriaal is aan een aparte focusgroep voorgelegd. De eerste focusgroep heeft het materiaal bij *Hilda van Suylenburg* bestudeerd, de tweede focusgroep de opdrachten bij *Noodlot* en de derde focusgroep stond in het teken van *Een sociaal sprookje*. Aan de eerste focusgroep hebben vier docenten/onderzoekers (vanaf nu: experts) van verschillende Nederlandse universiteiten deelgenomen, die gespecialiseerd zijn in negentiende-eeuwse letterkunde en/of historische letterkunde in het voortgezet onderwijs. De tweede focusgroep bestond uit vijf docenten Nederlands (drie mannen en twee vrouwen) die op verschillende scholen in Nederland werkzaam zijn. Het laatste lesmateriaal is voorgelegd aan vijf leerlingen uit vwo 5 van een middelbare school in Nijmegen. Deze leerlingen hadden eerder dit schooljaar les gehad over de negentiende eeuw en beschikten dus over enige achtergrondkennis. Alle bijeenkomsten duurden ongeveer een uur. De eerste twee focusgroepen, met experts en docenten Nederlands, vonden online plaats via Google Meet. De leerlingen konden wel op school samenkomen.

Het lesmateriaal was van tevoren opgestuurd naar de experts, inclusief de mededeling dat het niet nodig was om het materiaal vóór de bijeenkomst te bestuderen, omdat hier op dat moment tijd voor vrijgemaakt zou worden. Bij de start van de bijeenkomst deelden verschillende experts echter gelijk al hun eerste indrukken van het materiaal, waardoor het niet nodig was om hier nog tijd voor te geven. Het is tijdens deze bijeenkomst veel gegaan over de achterliggende concepten voor het lesmateriaal en de visie op het onderwijzen van literatuurgeschiedenis. In de paragrafen over *Hilda van Suylenburg* zal ik hier inhoudelijk op ingaan.

De focusgroep met docenten Nederlands kende daarentegen wel een erg vaste structuur. De eerste tien minuten kregen de deelnemers de tijd om elkaar en mij te leren kennen. Iedereen gaf aan op welke school hij/zij werkzaam is en wat de reden was voor de deelname aan de focusgroep. Daarna heb ik kort uitgelegd uit welke fasen mijn onderzoek bestaat en wat mijn uiteindelijke doel met de scriptie is. De docenten kregen hierna vijftien minuten de tijd om de geselecteerde fragmenten uit *Noodlot* (zonder mijn opdrachten) te lezen en om te bedenken op

wat voor manier ze de teksten of de volledige roman aan leerlingen zouden presenteren. Ik heb de docenten daarnaast specifiek gevraagd wat ze vinden dat leerlingen moeten kunnen met de fragmenten/roman. De docenten konden hun ideeën vervolgens met elkaar en met mij delen en vulden elkaar waar nodig aan. Aan het eind van de bijeenkomst heb ik iedereen tien minuten gegeven om mijn vragen bij het lesmateriaal te bestuderen. Iedereen werd tot slot in de gelegenheid gesteld om zijn/haar positieve opmerkingen en kanttekeningen te delen.

Ook de focusgroep met leerlingen duurde een uurtje, waardoor er geen tijd was om de hele novelle *Een sociaal sprookje* met elkaar te lezen. Met de groep hebben we korte passages uit dit boekje gelezen, zodat de leerlingen toch een beeld kregen van het verhaal. Hierna hebben we in groepsverband bij elke vraag stilgestaan. De leerlingen konden hierbij aangeven wat ze van de specifieke vragen en van het lesmateriaal in zijn geheel vonden. Tot slot mochten de leerlingen laten weten in hoeverre ze dergelijke opdrachten geschikt zouden vinden voor het behandelen van literatuurgeschiedenis tijdens Nederlands.

5.3 *Hilda van Suylenburg* (Cécile de Jong van Beek en Donk)

De eerste roman waarvoor ik lesmateriaal heb ontworpen, is *Hilda van Suylenburg* (1897) van Cécile de Jong van Beek en Donk. Zowel de roman als auteur komt in geen enkele lesmethode voor. Beide zijn daarnaast niet aangehaald door de docenten Nederlands die de enquête hebben ingevuld. De roman speelt zeer waarschijnlijk dus geen rol op middelbare scholen. Dit is dan ook een van de redenen voor het selecteren van deze roman: docenten en leerlingen maken via het lesmateriaal niet alleen kennis met de normatieve analyse, maar leren ook een voor hen compleet onbekende roman kennen, die wel een belangrijke rol heeft gespeeld in de negentiende eeuw. De keuze voor deze roman sluit dus aan bij het uitgangspunt zoals beschreven in 5.1.1. Daarnaast leent *Hilda van Suylenburg* zich goed voor een normatieve analyse vanwege de zeer aanwezige feministische boodschap.

5.3.1 Lesmateriaal

Het lesmateriaal bij *Hilda van Suylenburg* (zie bijlage 8.2) bestaat uit twee fragmenten van ongeveer 1000 woorden, drie tekstgerichte vragen en verschillende start- en eindvragen. Elke tekstgerichte vraag bestaat uit twee deelvragen. De tekstgerichte vragen gaan telkens over de volledige fragmenten, waardoor het van belang is dat leerlingen deze van begin tot eind lezen. De start- en eindvragen hebben betrekking op algemene thema's in de roman.

5.3.1.1 Uitgangspunt 1: Verdiep je in de negentiende-eeuwse lezer

De fragmenten die zijn geselecteerd voor het lesmateriaal zijn allemaal relatief lang (ongeveer 1000 woorden per fragment). Het is de bedoeling dat leerlingen een complete gebeurtenis uit de roman meekrijgen, zodat er uitspraken gedaan kunnen worden over de afloop van deze specifieke gebeurtenis. Door het tragere verteltempo van de roman resulteert dit in lange fragmenten. Zoals onder 5.1.1 is beschreven, ligt het verteltempo in oudere literatuur nou eenmaal lager. Leerlingen moeten zich hierdoor langer op een fragment kunnen concentreren en krijgen (een deel van) een hoofdstuk mee zoals het daadwerkelijk is bedoeld door de auteur en zoals het destijds is ervaren door de lezers.

Het spreekt voor zich dat leerlingen zich niet alleen in de negentiende-eeuwse lezer verdiepen door de lengte van de fragmenten, maar eveneens door de keuze voor deze roman. De verkoopcijfers en bekendheid van *Hilda van Suylenburg* zijn behoorlijk gedaald, terwijl de roman aan het eind van de negentiende en aan het begin van de twintigste eeuw ongekend populair was. De leerlingen lezen dus fragmenten uit een roman die door veel negentiende-eeuwers is gelezen en waarvan niet pas na tientallen jaren de literaire kwaliteit is gebleken.

5.3.1.2 Uitgangspunt 2: Leer verhalen op verschillende niveaus te analyseren

De tekstgerichte vragen hebben als doel de uitgangspunten van het negentiende-eeuwse feminisme, zoals deze aanwezig zijn in de roman, vast te stellen. Leerlingen doen dit door de visie van verschillende personages te achterhalen en de verschillende visies met elkaar te vergelijken. Vervolgens komen ze er met behulp van de verschillende vragen achter bij welk personage de sympathie van de verteller ligt. Vraag 1 en 2 laten goed zien wat er van leerlingen wordt verwacht op dit gebied. Deze vragen moeten leerlingen kunnen beantwoorden na het lezen van een fragment waarin verschillende personages (onder wie Hilda en de dominee) een discussie voeren over werkende vrouwen:

Vraag 1

Het is duidelijk dat niet alle personages in het gesprek het met elkaar eens zijn op het gebied van werkende vrouwen en vrouwenemancipatie. Om hun standpunt te ondersteunen zetten de personages verschillende argumenten in.

- a) *Welke visies op vrouwenemancipatie komen er in fragment 1 naar voren? Geef aan welke personages bij deze visies horen en op welke passages je je antwoord baseert.*

- b) *Geef aan welke argumenten er worden aangedragen vóór en tegen vrouwenemancipatie. Welke argumenten vind je het sterkst? Hoe komt dat, denk je?*

Vraag 2

Bij vraag 1 heb je genoteerd welke verschillende visies op vrouwenemancipatie er in fragment 1 een rol spelen. Door subtiele aanwijzingen, bijvoorbeeld in de vorm van bijvoeglijke naamwoorden, kan duidelijk worden hoe de verteller over bepaalde visies of bijbehorende uitspraken denkt en over het personage dat dergelijke uitspraken doet.

- a) *Denk je dat de verteller meer sympathie kent voor de voorstanders van vrouwemancipatie of voor de tegenstanders? Geef aan op welke aanwijzingen je je antwoord baseert.*
- b) *Hoe vind je dat de verschillende personages overkomen? Heb je voor iedereen evenveel sympathie? Hoe komt dat, denk je?*

De leerlingen moeten hun antwoord op vraag 1a baseren op gesproken tekst van de personages. Ze houden hierbij dus rekening met het begrip *savoir-dire*: normativiteit in de uitspraken van personages en/of de verteller. Bij 1b moeten ze deze specifieke uitspraken vervolgens ook noteren, in de vorm van argumenten voor of tegen vrouwenemancipatie.

Vraag 2 gaat over de mogelijke invloed van vertellerstekst op de perceptie van de lezer en de (afwezigheid van) waardering voor bepaalde personages. Leerlingen moeten op zoek naar subtiele aanwijzingen die verraden aan welke kant de verteller staat. Is de verteller voor- of tegenstander van vrouwenemancipatie en hoe is dat te merken in de tekst? Vraag 2b wordt vervolgens gesteld om vast te stellen in welke mate de voorkeuren van de verteller invloed hebben op de voorkeuren van de lezer. Hebben leerlingen meer waardering voor personages die sympathiek worden neergezet door de verteller? (De start- en eindvragen maken het mogelijk om vast te stellen in hoeverre de verteller daadwerkelijk invloed heeft gehad op de mening van de leerlingen. Leerlingen die aan het begin hebben aangegeven zichzelf wel als feminist te zien, hebben hoogstwaarschijnlijk meer sympathie voor de voorstanders van het feminisme, ongeacht de vertellerstekst.)

5.3.1.3 Uitgangspunt 3: Verbind de negentiende-eeuwse wereld aan je eigen visie en ervaringen

Voordat de leerlingen zich op de fragmenten gaan storten, is het de bedoeling dat ze nadenken over het feminisme. Op deze manier wordt niet alleen de voorkennis van leerlingen geactiveerd, maar wordt ook hun betrokkenheid bij het onderwerp van de tekst vergroot. De startvragen zijn om deze reden best persoonlijk. Zo kunnen leerlingen aangeven of ze zichzelf een feminist vinden, welke eigentijdse feministen ze kennen en in hoeverre ze vinden dat er nog sprake is van ongelijkheid tussen mannen en vrouwen. De huidige visie van leerlingen op het feminisme kan zo worden vergeleken met het negentiende-eeuwse feminisme. Nadat de leerlingen de fragmenten hebben gelezen, blikken ze immers terug op de startvragen. Ze gaan na in hoeverre hun vooraf geformuleerde antwoorden overeenkomen met de informatie in de fragmenten en of de tekst hun visie op het feminisme wellicht heeft beïnvloed. De mate van vervreemding en/of herkenning die uit een tekst spreekt (Slings, 2000) kan met behulp van de start- en eindvragen worden vastgesteld.

5.3.1.4 Uitgangspunt 4: Ga zelf op ontdekkingsreis

De opdrachten bij *Hilda van Suylenburg* worden op zo'n manier gepresenteerd dat ze zonder enige voorkennis over negentiende-eeuwse letterkunde zijn te maken. De leerlingen baseren hun ideeën over de negentiende eeuw en het feminisme in deze tijd immers op de fragmenten die ze lezen, in plaats van andersom. De romanfragmenten zijn dus geen voorbeelden bij vooraf opgedane kennis over de negentiende eeuw. Het is hierdoor ook niet nodig om leerlingen voorafgaand aan het lezen van de fragmenten te overspoelen met informatie over de historische, culturele en/of literair-historische context in de negentiende eeuw.

Door middel van de startvragen bedenken de leerlingen zelf hoe het negentiende-eeuwse feminisme eruit zou kunnen zien. In hoeverre hun verwachtingen overeenkomen met de werkelijkheid blijkt wanneer ze de fragmenten hebben gelezen en de vragen hebben beantwoord.

5.3.2 Input focusgroep 1

Zoals onder 5.2 is beschreven, ging het tijdens deze bijeenkomst meer over algemene concepten achter het lesmateriaal, dan om de specifieke vragen bij de fragmenten uit *Hilda van Suylenburg*. De input die de expertgroep heeft geleverd, was hierdoor vooral erg bruikbaar voor mijn eigen verantwoording bij het lesmateriaal. Onder andere de lengte van de fragmenten en het onderscheiden van vertellers- en personagetekst zijn aan bod gekomen tijdens de

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands bijeenkomst. Aangezien deze onderwerpen onder 5.2 al uitgebreider zijn besproken, zal ik in deze paragraaf vooral stilstaan bij een interessante discussie die ontstond tijdens de focusgroep.

Een van de deelnemers bracht in dat er tijdens het behandelen van historische letterkunde vaak (te) veel tijd moet worden besteed aan het uitleggen van de historische context, waardoor de tekst zelf soms naar de achtergrond verschuift, terwijl het bij literatuuronderwijs eigenlijk altijd primair om de literaire tekst zelf zou moeten draaien. De aanleiding voor deze opmerking waren de startvragen bij *Hilda van Suylenburg*. Is het nodig om leerlingen dusdanig te sturen? Zorgen dergelijke vragen er niet voor dat er veel tijd wordt besteed aan de geschiedenis en minder aan de literatuur? Deze opmerking zorgde voor een vergelijking tussen literatuuronderwijs op middelbare scholen en universiteiten.

De discussie heeft stof tot nadenken opgeleverd, maar heeft er niet voor gezorgd dat ik de startvragen heb weggehaald. Wel heb ik sommige formuleringen veranderd, om ervoor te zorgen dat de gesprekken voorafgaand aan het lezen van de fragmenten wellicht wat minder beladen zullen verlopen. Ik denk echter niet dat je leerlingen zonder enige vorm van ‘historische voorbereiding’ de fragmenten kunt laten lezen: niet iedereen beschikt over de nodige voorkennis (omdat simpelweg niet elke leerling geschiedenis volgt) en je kunt niet van leerlingen verwachten dat ze deze ‘kennigaten’ altijd zelf (goed) opvullen.

5.4 Noodlot (Louis Couperus)

De tweede roman waarvoor lesmateriaal is ontworpen, is *Noodlot* (1890) van Louis Couperus. Deze roman heeft, in tegenstelling tot de andere twee teksten, zijn weg naar de lessen literatuurgeschiedenis op middelbare scholen wel gevonden. Zowel in *Laagland* als *Nieuw Nederlands* worden vragen gesteld bij fragmenten uit deze roman. Ik heb er bewust voor gekozen om tevens materiaal te ontwerpen bij een tekst die al een rol speelt in het voortgezet onderwijs, zodat docenten het lesmateriaal wellicht sneller gaan gebruiken en gaan inzien dat het toepassen van elementen uit de normatieve analyse niet zo ingewikkeld hoeft te zijn. Daarnaast kan ik met *Noodlot* goed laten zien welk materiaal je leerlingen voor kan leggen, wanneer er niet wordt uitgegaan van de literair-historische stroming waartoe een werk behoort.

5.4.1 Lesmateriaal

Het lesmateriaal bij *Noodlot* bestaat uit drie fragmenten, vier tekstgerichte vragen en een aantal algemene start- en eindvragen over belangrijke thema's in de roman (zie bijlage 8.3). Zo discussiëren leerlingen vóór het lezen van de fragmenten over onderwerpen als eigen

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands verantwoordelijkheid, de invloed van omstandigheden en schuldgevoelens. Het is de bedoeling dat leerlingen hier eerst in duo's over praten en dat de docent hierna een klassengesprek over dergelijke onderwerpen leidt. De vragen dienen als inspiratie voor dit gesprek.

5.4.1.1 Uitgangspunt 1: Verdiep je in de negentiende-eeuwse lezer

De fragmenten uit *Noodlot* zijn, net als die uit *Hilda van Suylenburg*, relatief lang. Met name het tweede fragment kost behoorlijk wat leestijd. Verder zijn de fragmenten niet hertaald: ze staan vol lastige woorden en oudere, ingewikkelde zinsconstructies. Leerlingen die nog nooit eerder een werk uit de negentiende eeuw hebben gelezen, zullen dus behoorlijk moeten wennen aan het taalgebruik. Een docent kan er desgewenst voor kiezen om leerlingen woordenlijsten te laten maken of om bepaalde (delen van) fragmenten klassikaal te lezen en/of te bespreken. Leerlingen kunnen hierbij aangeven wat opvalt, niet alleen inhoudelijk, maar ook wat de stijl en vorm van de tekst betreft.

5.4.1.2 Uitgangspunt 2: Leer verhalen op verschillende niveaus te analyseren

De *savoir*-concepten van Hamon (1983) zijn wederom te herkennen in de vragen bij de romanfragmenten. Daarnaast wordt er van leerlingen verwacht dat ze een onderscheid kunnen maken tussen vertellers- en personagetekst. Voorbeelden van vragen waarin deze concepten een rol spelen, zijn vraag 1 en 3:

Vraag 1

Het karakter van een personage kan op verschillende manieren duidelijk worden gemaakt: door uitspraken van de verteller, het personage zelf of door andere personages.

- a) *Selecteer uit fragment 1 vijf karakterisering van Bertie. Geef hierbij aan wie de uitspraak over Bertie doet.*

Voorbeeld: “[...] hij was zo fijn, zo bleek, zo tener, bijna zonder volle mannelijke ontwikkeling; hij verzonk in de groteske plooiën van Franks jas en broek; hij was een jongen, vergeleken bij hemzelf, zo groot en vierkant!” – Deze informatie over Bertie neem je waar door de ogen van Frank.

- b) *Selecteer uit fragment 1 drie karakterisering van Frank. Geef hierbij aan wie de uitspraak over Frank doet.*

Vraag 3

Frank denkt dat Bertie de brieven heeft laten onderscheppen, omdat Bertie simpelweg niet wilde dat Frank en Eve weer bij elkaar zouden komen. Berties uitleg is wat ingewikkelder.

- a) *Welke verklaring heeft Bertie voor zijn gedrag? Acht hij zichzelf écht schuldig? Geef aan op welke passage je je antwoord baseert.*
- b) *Welke visie op het leven kun je afleiden uit Berties woorden? Leg je antwoord uit. Je mag hiervoor ook verwijzen naar fragment 1.*
- c) *Denk je dat Frank zich kan vinden in deze levensvisie? Leg je antwoord uit.*

Bij vraag 1 geven leerlingen niet enkel een karakterbeschrijving van Frank en Bertie, maar noteren ze tevens door welke instanties (verteller en/of personages) deze beschrijvingen tot stand zijn gekomen. Doordat de leerlingen moeten noteren wie dergelijke uitspraken doen, worden ze zich bewuster van het onderscheid tussen vertellers- en personagetekst.

De *savoir*-concepten spelen een rol bij vraag 3. Leerlingen moeten aangeven in hoeverre Bertie zich schuldig voelt en op welke manier je dit kunt afleiden uit zijn woorden (*savoir-dire*). Vraag 3a wordt gesteld omwille van Berties handelen (*savoir-faire*): hij heeft Frank en Eve uit elkaar gedreven, omdat hij het gevoel had niet anders te kunnen. Bij 3c is het de bedoeling dat leerlingen Franks visie op het leven vergelijken met die van Bertie. Ze komen op basis van de voorafgaande fragmenten tot de conclusie dat de visies van de personages niet overeenkomen: Berties daden leiden immers tot grote woede bij Frank. Vraag 4 zorgt ervoor dat leerlingen hier nogmaals bij stil moeten staan:

Vraag 4

In fragment 3 kon je lezen hoe Franks mening over de gebeurtenissen rondom Bertie is veranderd. Waar hij Bertie eerst alles kwalijk nam, legt hij nu de schuld bij zichzelf neer.

- a) *Hoe zou je Franks visie op de gebeurtenissen nu omschrijven? Wie/wat heeft ervoor gezorgd dat Frank van mening is veranderd? Verwijs in je antwoord naar concrete passages uit fragment 3.*
- b) *Bij 3a heb je genoteerd welke visie Bertie op het leven heeft. Krijgt Bertie gelijk, gelet op de laatste gebeurtenissen en de afloop van het verhaal? Leg je antwoord uit met behulp van passages uit zowel fragment 2 als 3.*

Een ander aspect van de normatieve analyse dat een rol speelt bij vraag 4, is de afloop van het verhaal. Bij vraag 4b moeten leerlingen noteren welk personage uiteindelijk ‘gelijk krijgt’: welke visie wordt ondersteund door het handelingsverloop in de roman?

5.4.1.3 Uitgangspunt 3: Verbind de negentiende-eeuwse wereld aan je eigen visie en ervaringen

De start- en eindvragen stellen leerlingen wederom in de gelegenheid hun eigen wereldbeeld te vergelijken met het negentiende-eeuwse wereldbeeld in de fragmenten. Door na te denken over vragen als “Is iedereen volgens jou zelf verantwoordelijk voor zijn/haar eigen (on)geluk?” en “Geloof je dat mensen in staat zijn om te veranderen?” bereiden leerlingen zich voor op het onderwerp van de fragmenten en denken ze hier alvast over na.

Nadat de leerlingen de fragmenten hebben gelezen en de vragen hebben beantwoord, denken ze opnieuw na over hun antwoorden op de startvragen. Ze moeten vragen beantwoorden als “Kon je je in de gedachtegang van de personages vinden? In hoeverre komt jouw visie overeen met die van de personages?”, om er zo achter te komen in hoeverre hun visie op eigen verantwoordelijkheid en het (nood)lot afwijkt van de visie van Frank en Bertie.

5.4.1.4 Uitgangspunt 4: Ga zelf op ontdekkingsreis

Normaliter lezen leerlingen (fragmenten uit) *Noodlot* nadat ze uitleg hebben gekregen over het naturalisme en/of determinisme. Bij dit lesmateriaal wordt de volgorde omgedraaid: leerlingen gaan niet op zoek naar naturalistische kenmerken, maar stellen deze door het verwoorden van visies als het ware zelf vast. De levensvisie van Bertie is immers typisch naturalistisch. De docent kan er desgewenst voor kiezen om na afloop uitleg te geven over het naturalisme, aan de hand van de antwoorden op de verschillende vragen en het handelingsverloop van de roman, maar de leerlingen worden in hun lezing minder gestuurd door voorkennis over de literair-historische context.

5.4.2 Input focusgroep 2

Onder 5.2 is beschreven uit welke verschillende onderdelen de bijeenkomst met docenten Nederlands bestond. Hier zal worden uitgelegd welke inhoudelijke input de participanten tijdens deze verschillende fasen hebben geleverd.

Uit de bespreking van de fragmenten (zonder bijbehorende vragen) aan het begin van de bijeenkomst is naar voren gekomen dat de docenten de fragmenten allereerst zouden gebruiken om uitleg te geven over het determinisme en naturalisme. Daarnaast zouden ze

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

leerlingen vragen om tijdens het lezen onbekende woorden aan te strepen, om de betekenis hiervan later op te zoeken. Een aantal docenten gaf aan dat het taalgebruik in de fragmenten behoorlijk lastig is voor leerlingen en dat het aanleggen van een woordenlijst hier zeker bij zou kunnen helpen.

Verder werd het idee geopperd om leerlingen een beeld te laten schetsen van de personages: wat voor types zijn het en waarom gedragen ze zich zo? Een docent zou het tweede fragment voor laten lezen door twee leerlingen, omdat het grotendeels een dialoog is en omdat het fragment relatief lang is. De rest van de klas zou hij de opdracht geven om na te denken over het karakter van beide personages. Op deze manier wordt de betrokkenheid van de leerlingen bij het fragment waarschijnlijk verhoogd. Een andere docent vond het eveneens interessant om leerlingen vooral na te laten denken over de bizarre handelingen en uitspraken van de personages, door hen eerst een stuk te laten schrijven over ‘de grootste lamبال die ze kennen’ of (na afloop) over de poezennatuur van Bertie. Tot slot werd nog ingebracht om *Noodlot* te koppelen aan Couperus’ eigen vermoedelijke homoseksualiteit.

Nadat de docenten hun eigen ideeën bij de fragmenten hadden gedeeld, hebben ze het lesmateriaal volledig bestudeerd. Ik heb hun de vraag gesteld in hoeverre ze dit materiaal in zouden kunnen zetten bij het behandelen van de negentiende eeuw en welke kanttekeningen ze bij de inzetbaarheid hadden. Over het algemeen waren de docenten erg enthousiast over het materiaal en zagen ze zeker mogelijkheden om dit te gaan gebruiken. Een docent mailde na afloop dat ze tevens inspiratie had opgedaan voor het behandelen van andere perioden uit de literatuurgeschiedenis.

De belangrijkste verbeterpunten waren de lengte van sommige vragen (vooral na het lezen van lange fragmenten willen leerlingen gewoon gelijk aan de slag) en de volgorde van de startvragen. Ik heb sommige vragen ingekort door theorie over de normatieve analyse weg te laten. Docenten kunnen nu zelf bepalen in hoeverre ze leerlingen deze achtergrondkennis mee willen geven. De eerste startvraag was in eerste instantie: “Geloof jij dat mensen in staat zijn om te veranderen?”. Op advies van de docenten heb ik deze zeer algemene en ingewikkelde vraag naar het einde van het rijtje vragen verplaatst. De leerlingen beginnen nu met het beantwoorden van wat specifiekere vragen.

5.5 Een sociaal sprookje (A.H. Gerhard)

De laatste tekst is een dystopische novelle van de SDAP-politicus A.H. Gerhard, geschreven in 1892 en voor het eerst uitgegeven in 1916. Het verhaal gaat over een Marsbewoner die per

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands toeval in Amsterdam terechtkomt en van de ene verbazing in de andere valt. Op Mars is namelijk sprake van een socialistische samenleving, die in niets lijkt op het Amsterdam aan het eind van de negentiende eeuw. De reden voor het ontwerpen van lesmateriaal bij deze tekst heeft te maken met het zeer aanwezige socialistische standpunt in de novelle. Daarnaast maakt de lengte deze tekst zeer toegankelijk. In de enquête gaven docenten aan weinig tijd te hebben voor het behandelen van de negentiende eeuw en enkele docenten lieten aan het eind de opmerking achter behoefte te hebben aan lesmateriaal bij kortere verhalen.

5.5.1 Lesmateriaal

Aangezien *Een sociaal sprookje* slechts uit 46 pagina's bestaat, heb ik er bij deze tekst niet voor gekozen om fragmenten te selecteren, maar om leerlingen de hele novelle te laten lezen. De tekst is opgedeeld in een inleiding, zes hoofdstukken en een nawoord, waarbij verschillende vragen zijn bedacht (zie bijlage 8.4). De leerlingen hoeven de tekst niet in één keer te lezen, maar krijgen telkens opdrachten bij één of meerdere specifieke hoofdstukken. Ook dit lesmateriaal start en eindigt met een aantal algemene vragen over de belangrijkste thema's van de novelle, waardoor leerlingen al nagedacht hebben over het onderwerp van de tekst voor ze beginnen met lezen.

Hierna moeten de leerlingen iets opzoeken over de auteur en illustrator, zodat ze al enigszins weten wat ze van de tekst kunnen verwachten. De volgende vragen hebben telkens betrekking op de visie van Mars en de ik-figuur.

5.5.1.1 Uitgangspunt 1: Verdiep je in de negentiende-eeuwse lezer

Een sociaal sprookje is, net als *Hilda van Suylenburg*, een tekst die zijn weg naar de schoolcanon niet heeft gevonden. Waar *Hilda van Suylenburg* nog wel een rol speelt binnen de academische wereld, is *Een sociaal sprookje* eigenlijk nagenoeg vergeten. Wat de tekst echter zo interessant maakt om te behandelen (met het oog op uitgangspunt 1), is de vorm waarin de tekst is verschenen. De novelle is in haar oorspronkelijke vorm beschikbaar via Delpher. Leerlingen krijgen hierdoor niet alleen de tekst te lezen in het originele lettertype en met de originele bladspiegel, maar zien ook de illustraties die bij het verhaal zijn ontworpen.

5.5.1.2 Uitgangspunt 2: Leer verhalen op verschillende niveaus te analyseren

In *Een sociaal sprookje* is sprake van een ik-figuur die zowel personage als verteller is. Hij levert hierdoor zowel in zijn gedachten als in zijn uitspraken kritiek op bepaalde handelingen

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands die Mars verricht. Leerlingen letten voor het beantwoorden van de vragen dus op de handelingen van Mars (*savoir-faire*) en op de uitspraken en gedachten hierover van de ik-figuur (*savoir-dire*). Een voorbeeld van een vraag waarin deze concepten een rol spelen, is vraag 3:

Vraag 3

In hoofdstuk I belandt Mars plotseling op Aarde, waar hij onder andere mensen aanmoedigt om een jas en eten te stelen. Lees dit hoofdstuk (p. 8-12) en beantwoord vervolgens de vragen.

- a) *Waarom vindt Mars dat de personages die hij tegenkomt een jas en een stuk vis moeten stelen? Geef aan in welke passage je deze informatie hebt gevonden.*
- b) *Hoe zou je Mars' visie op stelen omschrijven? Heeft hij door dat stelen iets onfatsoenlijks is? Waaraan merk je dat?*
- c) *Op pagina 9 wordt er door middel van een voetnoot verwezen naar de inleiding. Waarom denk je dat deze waarschuwing hier staat? Is de schrijver het eens met Mars' visie op stelen? Waarom wel/niet?*

Mars spoort in het voorafgaande hoofdstuk armen aan om te pakken wat ze nodig hebben. Andere Marsbewoners zouden het absoluut met hem eens zijn, aangezien de samenleving op Mars enkel functioneert wanneer het idee van gelijkheid wordt gevolgd, terwijl mensen op Aarde stelen als iets onfatsoenlijks zien. Het verschil in goed en fatsoenlijk handelen (*savoir-vivre*) tussen Mars en de ik-figuur wordt hier duidelijk.

Vraag 3c maakt het mogelijk om leerlingen iets uit te leggen over parateksten, zoals voetnoten in de inleiding. In de betreffende voetnoot wordt namelijk kort uitgelegd dat Mars er wel erg bijzondere ideeën op nahoudt: de verteller maakt hier dus duidelijk dat stelen wel degelijk een stap te ver gaat en dat sommige overtuigingen van Mars met een korreltje zout moeten worden genomen.

5.5.1.3 Uitgangspunt 3: Verbind de negentiende-eeuwse wereld aan je eigen visie en ervaringen

Net als bij het andere lesmateriaal beginnen de leerlingen met het beantwoorden van een aantal algemene vragen die met het onderwerp van de tekst te maken hebben. Sommige vragen zijn wat specifiekere dan andere (vergelijk “Vind je dat iedereen evenveel belasting zou moeten betalen? Waarom wel/niet?” met “Wat zijn de belangrijkste uitgangspunten van het socialisme?”). Daarnaast koppelen leerlingen het socialisme uit de negentiende eeuw gelijk aan

het ‘hedendaags socialisme’ door op te zoeken welke politieke partijen hun oorsprong in deze stroming vinden en door na te gaan op welke partij ze eventueel zelf zouden willen stemmen. Aan het eind stellen leerlingen vast wat ze opvallend vonden aan de gelezen hoofdstukken en in hoeverre hun mening overeenkomt met de mening van Mars of de ik-figuur.

5.5.1.4 Uitgangspunt 4: Ga zelf op ontdekkingsreis

Het socialisme speelt een belangrijke rol in de novelle *Een sociaal sprookje*. Leerlingen krijgen voor het lezen van de fragmenten echter geen uitleg over deze politieke stroming, maar moeten zelf in duo’s bedenken wat ze al weten over het socialisme. Ze worden dus niet gestuurd, maar gaan zelf op onderzoek uit, bijvoorbeeld door op te zoeken welke huidige politieke partijen hun oorsprong in het socialisme vinden. De fragmenten en socialistische ideeën die hierin naar voren komen, blijven op deze manier waarschijnlijk beter hangen.

5.5.2 Input focusgroep 3

Het laatste lesmateriaal is door een groep van vijf leerlingen bestudeerd. De opzet van deze bijeenkomst is onder 5.2 beschreven. Hier zal weer worden aangegeven welk commentaar de leerlingen op de vragen hadden.

De leerlingen waren over het algemeen positief over de verschillende vragen bij de hoofdstukken, maar vonden wel dat er sprake was van behoorlijk wat herhaling in de formulering van de vragen. Zo moeten leerlingen voortdurend woorden, woordgroepen en passages aanhalen om hun bevindingen te ondersteunen. Aangezien de leerlingen alle vragen achter elkaar hebben gelezen en niet telkens tussendoor fragmenten hebben bestudeerd, viel deze herhaling in de vraagstelling natuurlijk extra op. Op advies van de leerlingen heb ik de formulering hier en daar aangepast. Daarnaast gaven de leerlingen aan dat ze het fijn zouden vinden om sommige informatie in schema’s te kunnen zetten, vooral wanneer Mars en de ik-figuur met elkaar vergeleken moeten worden. Ook deze tip heb ik in het lesmateriaal verwerkt. Omdat niet alle leerlingen de voorkeur gaven aan schema’s, heb ik het gebruiken van een schema als optie aan het materiaal toegevoegd. Tot slot gaven de leerlingen nog aan dat ze het prettig vinden dat de novelle in behapbare stukken is opgeknipt en dat ze de relatie tot de maatschappelijke context in de negentiende eeuw interessant vinden.

5.6 Alles op een rijtje

Zoals uit de bovenstaande paragrafen is gebleken, waren alle deelnemers aan de focusgroepen positief over het lesmateriaal. De argumentatie bij hun oordeel verschilde echter wel: de expertgroep was vooral enthousiast over de uitdaging die in het materiaal schuilt, de docentgroep leek vooral geïnspireerd door de start- en eindvragen en de leerlingen vonden het met name prettig dat de tekst erg behapbaar werd gepresenteerd. Deze verschillen zijn vrij logisch. De eerste focusgroep heeft waarschijnlijk vooral op het wetenschappelijke aspect van het lesmateriaal gelet, terwijl de tweede groep met name een manier wil vinden om historische letterkunde dichterbij de leerlingen te brengen. De leerlingen zelf willen vooral dat informatie aantrekkelijk en overzichtelijk wordt gepresenteerd.

6. Conclusie en discussie

Nu de rol van negentiende-eeuwse letterkunde in de klas vanuit verschillende invalshoeken is bestudeerd, kan worden vastgesteld welke overeenkomsten er zijn ontdekt en welke conclusies en praktijkaanbevelingen hieraan verbonden kunnen worden. In dit hoofdstuk zullen eerst de belangrijkste bevindingen en onderlinge relaties hiertussen worden toelicht. Vervolgens zal er stil worden gestaan bij enkele kanttekeningen en verbeterpunten van dit onderzoek. Ik sluit dit hoofdstuk af met een aantal aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.

6.1 De huidige stand van zaken in de klas

De manier waarop negentiende-eeuwse letterkunde momenteel binnen het voortgezet onderwijs wordt behandeld, draagt niet bij aan het dichten van de kloof tussen het schoolvak Nederlands en de neerlandistiek. In de laatste vijf jaar zijn er geen literatuurwetenschappelijke artikelen verschenen waarin wordt bestudeerd in hoeverre een negentiende-eeuwse tekst aan de kenmerken van een literaire stroming voldoet, of waarin wordt uitgelegd welke neologismen erin te vinden zijn. De drie onderzoekscategorieën (zoals in 2.1 beschreven) zijn nauwelijks te herkennen in het huidige literatuuronderwijs. Het merendeel van de vragen die leerlingen moeten beantwoorden, heeft louter betrekking op tekstbegrip.

Niet alleen de wijze waarop er naar literatuur wordt gekeken verschilt, maar ook de werken die worden bestudeerd komen niet overeen. Uit het onderzoek van Jeroen Dera (2019) bleek al dat leerlingen vooral *Max Havelaar* lezen. Door de hoge positie van deze roman op de lijst uit dit onderzoek zou verwacht kunnen worden dat andere negentiende-eeuwse werken slechts een kleine rol spelen op de leeslijst van leerlingen. De resultaten van deze enquête maken dit vermoeden alleen maar aannemelijker: *Max Havelaar* staat stipt bovenaan elke lijst. (De enige lijst waarop Multatuli's roman uiteraard niet prijkt, is de lijst met ondergewaardeerde negentiende-eeuwse teksten in het voortgezet onderwijs.)

De bevindingen van Gijs van Vliet en Feike Dietz (2018) worden eveneens ondersteund door dit onderzoek: er is nog steeds weinig ruimte voor teksten buiten de schoolcanon. Deze schoolcanon voor negentiende-eeuwse letterkunde is duidelijk vast te stellen door de antwoorden van de docenten en de analyse van de lesmethodes: leerlingen krijgen les over Multatuli, Hildebrand, Piet Paaltjens, Louis Couperus en J.J. Cremer. Afhankelijk van de gebruikte lesmethode en voorkeuren van de docent komen hier nog andere auteurs en werken bij kijken.

De literaire canon kan worden gezien als een richtlijn voor het onderwijs, maar wordt hierdoor eveneens in stand gehouden. Als docenten vanuit lesmethodes enkel kennismaken met de (op dit moment!) populairste negentiende-eeuwse werken, zullen ze vanuit een intrinsieke motivatie op zoek moeten gaan naar andere interessante werken om te behandelen in hun lessen. De resultaten van de enquête tonen aan dat deze motivatie bij de meesten ontbreekt: docenten lezen niet bijster graag negentiende-eeuwse literatuur en houden zich zeker niet bezig met het lezen van artikelen hierover in literatuurwetenschappelijke tijdschriften. Dit is, zoals Van Vliet en Dietz (2018) aangeven, ook wel begrijpelijk. Leerlingen maken doorgaans slechts kennis met een beperkt aantal historische werken, waardoor docenten wellicht eerder de voorkeur aan canonieke teksten geven om de basis van de cultuur in een betreffende tijd over te brengen. Daarnaast kleeft er nog een praktisch nadeel aan het behandelen van minder canonieke literatuur: er is doorgaans minder (les)materiaal beschikbaar, waardoor het meer tijd kost om onderwijs bij deze werken te ontwerpen.

Dit werpt natuurlijk de volgende vraag op: in hoeverre is het een probleem dat de schoolcanon vastligt? Het is weliswaar zo dat er binnen de literatuurwetenschap een steeds ruimere opvatting van literatuur is ontstaan en dat de kloof tussen het schoolvak en de neerlandistiek op dit gebied dus blijft bestaan, maar dat wil niet automatisch zeggen dat de literatuurgeschiedenislessen op middelbare scholen hier makkelijk verandering in zouden en moeten kunnen brengen. Waar de trend bij moderne letterkunde tegenwoordig is om steeds meer aan te sluiten bij de behoeften en voorkeuren van leerlingen (zie o.a. Weijts, 2016), moeten we ons afvragen in hoeverre het onderwijs over historische letterkunde hierin mee moet gaan. Hebben docenten hetzelfde algemene onderwijsdoel voor ogen tijdens het voorlezen van de *Reynaert* en het aanbevelen van de nieuwe Libris-nominaties? Hoort er bij een ander doel ook een andere aanpak? Moet lezen in elke situatie zo leuk mogelijk worden gemaakt?

6.2 De mogelijkheden van de normatieve analyse

De positieve reacties van experts, docenten en leerlingen laten zien dat de normatieve analyse een aantrekkelijke toevoeging kan zijn op het onderwijs over negentiende-eeuwse letterkunde. De expertgroep was positief over de verschillende lezersbrillen die leerlingen bij de fragmenten op moeten zetten en de docentgroep was vooral enthousiast over de algemene start- en eindvragen over het onderwerp van de tekst. Door leerlingen te laten zoeken naar waardeoordelen en visies in een tekst, bestuderen ze deze tekst waarschijnlijk nauwkeuriger en maken ze kennis met andere benaderwijzen van historische letterkunde.

Het onderscheid tussen vertellers- en personagetekst, dat leerlingen met behulp van het lesmateriaal gaan inzien, zorgt niet bij elke tekst voor een even uitdagende analyse. Hoe nieuwer de tekst, hoe lastiger het waarschijnlijk is om dit onderscheid aan te wijzen. De teksten die ik heb geselecteerd voor het lesmateriaal zijn allemaal geschreven nadat de vrije indirecte rede haar intrede had gedaan. Wanneer een docent een tekst met een duidelijke alwetende (en belerende) verteller gebruikt, zal het uiteraard makkelijker zijn om de vertellerstekst te bespreken. Dit brengt zowel voor- als nadelen met zich mee: leerlingen raken sneller bekend met het begrip vertellerstekst, maar de opdrachten hierover zijn wel minder uitdagend. Teksten met een zeer aanwezige verteller zijn hierdoor wellicht erg geschikt om te gebruiken bij het behandelen van literatuurgeschiedenis op havo-niveau, terwijl de teksten met een meer impliciete verteller een interessante uitdaging vormen voor vwo-leerlingen.

6.3 Kanttekeningen bij dit onderzoek

Het grootste nadeel met betrekking tot dit onderzoek heeft uiteraard te maken met de inzetbaarheid van het lesmateriaal. De opdrachten zijn weliswaar voorgelegd aan drie verschillende focusgroepen, maar het materiaal is niet daadwerkelijk in het klaslokaal getest. De focusgroep met leerlingen bestond daarbij uit vijf vrijwilligers, die dus niet representatief zijn voor alle leerlingen in een betreffende jaarlaag. Het is niet duidelijk of het lesmateriaal inderdaad meer uitdaging biedt, ervoor zorgt dat leerlingen betere lezers worden en in hoeverre leerlingen de negentiende eeuw interessanter gaan vinden door dit materiaal. Om erachter te komen of dit het geval is, zal het materiaal tijdens lessen moeten worden ingezet. Dit kan door sommige klassen teksten en opgaven uit de methode te geven, terwijl andere klassen werken met het nieuwe lesmateriaal. Nadat de leerlingen les hebben gekregen over de negentiende eeuw, zouden ze een enquête kunnen invullen om te laten blijken wat ze van het materiaal hebben opgestoken en wat ze van de benaderwijze vonden. De resultaten van de enquête kunnen hierna met elkaar worden vergeleken.

Een tweede kanttekening heeft betrekking op de romans waarvoor lesmateriaal is ontworpen (en op die ene immens populaire roman die uiteindelijk buiten beschouwing is gelaten). Uit het vooronderzoek is immers gebleken dat *Max Havelaar* nagenoeg op elke school wordt behandeld en dat deze roman bij veel (vwo-)leerlingen verplicht op de leeslijst eindigt. In eerste instantie lijkt het wellicht een bijzondere keuze om geen lesmateriaal bij *Max Havelaar* te ontwerpen. Ik heb hier echter bewust voor gekozen, omdat het ontwerpen van lesmateriaal bij deze roman meer vooronderzoek vergt. Het is onduidelijk in hoeverre docenten bij het

behandelen van *Max Havelaar* gebruikmaken van de lesmethodes en door de opzet van mijn onderzoek was het ook niet te achterhalen welke verwerkingsopdrachten leerlingen bij deze specifieke roman voorgeschoteld krijgen. In hoeverre de blik van de leerling-lezer al een rol speelt binnen deze opdrachten, moet dus nog blijken.

Een ander verbeterpunt heeft te maken met de enquête onder docenten Nederlands. Er is in de enquête vooral naar praktische aspecten van literatuurgeschiedenisonderwijs gevraagd: welke boeken worden er gelezen, hoeveel tijd heeft u voor het behandelen van literatuurgeschiedenis, etc.? Waar echter meer aandacht naar uit had mogen gaan, is de attitude en visie van docenten Nederlands. Door dit onderzoek weten we wel in hoeverre docenten negentiende-eeuwse literatuur voor hun plezier lezen en wat ze doorgaans van de lessen hierover vinden, maar er zijn geen vragen gesteld over de visie van docenten op literatuurgeschiedenis. Met welk doel behandelen ze negentiende-eeuwse letterkunde (los van de exameneisen)? Wat willen ze dat leerlingen opsteken van hun lessen literatuurgeschiedenis? Met de antwoorden op dergelijke vragen had ik vervolgens uiteraard rekening kunnen houden bij het ontwerpen van het lesmateriaal.

De resultaten van de enquête zijn tot slot niet volledig representatief voor docenten Nederlands die lesgeven over de negentiende eeuw, door de wijze waarop de enquête is uitgezet. De participanten zijn via de Facebookgroep 'Leraar Nederlands' verzameld en konden dus vrijwillig deelnemen aan het onderzoek. Er zullen dus vooral docenten hebben gereageerd met een duidelijke mening over negentiende-eeuwse letterkunde, zowel positief als negatief.

6.4 En nu verder?

Zoals onder 6.3 is beschreven, zijn nog lang niet alle vragen over de negentiende eeuw in de klas beantwoord. Dit onderzoek heeft daarnaast veel extra vragen opgeworpen. Zo weten we bijvoorbeeld hoe uitdagend en interessant docenten Nederlands de lessen over de negentiende eeuw inschatten, maar wat de leerlingen doorgaans zelf van literatuurgeschiedenis vinden, is nog niet duidelijk. Het zou ontzettend interessant zijn om de attitude en verwachtingen van docenten te vergelijken met die van hun leerlingen.

Iets wat tevens om vervolgonderzoek vraagt, is de uitzonderlijke positie van *Max Havelaar* binnen het literatuuronderwijs over de negentiende eeuw, zoals ook al bij 6.3 is beschreven. Bij ontzettend veel vwo-leerlingen eindigt deze klassieker op de leeslijst, maar welke specifieke verwerkingsopdrachten koppelen docenten aan deze roman? Welke aspecten worden bevraagd in een leesverslag of op een proefwerk? En waarom is juist deze roman zo

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands populair in het voortgezet onderwijs? Geloven docenten dat *Max Havelaar* bij uitstek het boek is om de kern van de negentiende eeuw over te brengen, kiezen ze er bewust voor om enkel canonieke werken te behandelen, of is het simpelweg een praktische keuze, omdat er veel lesmateriaal over *Max Havelaar* beschikbaar is? De bijzondere positie van deze roman binnen het literatuuronderwijs over de negentiende eeuw is zeker het onderzoeken waard. Het zou interessant zijn om middels een enquête of interviews te achterhalen wat docenten van deze roman vinden en wat hun beweegredenen zijn voor het behandelen van *Max Havelaar* in de klas. Daarnaast kan op een vergelijkbare manier aan leerlingen worden gevraagd in hoeverre zij vinden dat deze roman hun een concreet beeld geeft van de negentiende eeuw.

Om het literatuurgeschiedenisonderwijs interessanter (en indien nodig uitdagender) te maken voor leerlingen, is het uiteraard ook nodig om de andere historische perioden te onderzoeken, wellicht in verhouding tot moderne letterkunde. Wat voor type vragen moeten leerlingen kunnen beantwoorden over teksten uit de achttiende eeuw, of uit de middeleeuwen? In hoeverre beleven docenten Nederlands plezier aan het lezen van historische letterkunde in het algemeen? Welke boeken zijn de ‘Max Havelaars’ van de andere historische perioden? Heeft elke periode wel een boek dat zo duidelijk boven de andere boeken uitspringt?

Dit onderzoek is al met al geen pleidooi voor het compleet omgooien van het literatuurgeschiedenisonderwijs geworden. Uit de lesmethodeanalyse is immers gebleken dat sommige opdrachten leerlingen echt al wel in staat stellen een goed onderbouwde visie op een werk te vormen, gebaseerd op hun eigen ideeën, ervaringen en overtuigingen. Er is natuurlijk wel degelijk ruimte voor verbetering. Ik hoop dat mijn scriptie docenten aanzet tot het loslaten van de hoorcollegevorm in de lessen, het vooraf delen van literair-historische kenmerken en het voortdurend terugvallen op canonieke werken als *Max Havelaar* en *Snikken en grimlachjes*. De negentiende eeuw en het onderzoek ernaar hebben namelijk zoveel meer te bieden!

7. Literatuur

- Bax, S. & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. *Nederlandse Letterkunde*, 23 (3), 257-286.
- Bax, S., Van Hertem, M., Mantingh, E. & Witte, T. (2017). Waar zijn de hoeders van het literatuuronderwijs? *Neerlandstiek.nl, Online tijdschrift voor taal- en letterkundig onderzoek*. Geraadpleegd op 12 juli 2021 van <https://www.neerlandstiek.nl/2017/01/waar-zijn-de-hoeders-van-het-literatuuronderwijs/>.
- Bonset, H., Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012). *Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Couperus, L. (1890). *Noodlot*. Hoofddorp: Lalito.
- Dautzenberg, J.A. (2009). *Literatuur, geschiedenis en theorie. Handboek* (4^e druk). Den Bosch: Malmberg.
- Dautzenberg, J.A. (2009). *Literatuur, geschiedenis en theorie. Opdrachtenboek* (4^e druk). Den Bosch: Malmberg.
- De Bont, M. (2018). Een ‘eenvoudige aandoenlijke geschiedenis, van twee Gentsche werkmanskinderen’. De functie van de idylle in Hendrik Conscience's *Bavo en Lieveken* (1865). *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134 (1), 23-41.
- De Jong van Beek en Donk, C. (1897). *Hilda van Suylenburg*. Benthuizen: Astoria Uitgeverij.
- Dera, J. (2018). De lezende leraar. Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134 (2), 146-171.
- Dera, J. (2019). *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.
- Dera, J. & Lommerde, N. (2020). Persoonlijke voorkeuren, canonieke werken en leesadviezen: Literatuur volgens leraren Nederlands in opleiding. *Levende Talen Tijdschrift*, 21 (1), 3-13.
- Dera, J. (2021). ‘Het gouden ei’ in het literatuuronderwijs: van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker. *Vooy's*, 39 (2), 17-27.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2015). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Emants, M. (1916). *Liefdeleven*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.

- Gerhard, A.H. (1914). *Een sociaal sprookje*. Amsterdam: De commissie voor de schriftelijke propaganda.
- Hamon, P. (1983). *Er staat meer dan er staat: tekst, kennis en leesbaarheid*. Assen: Van Gorcum.
- Heerde, J., van & Witteveen, L. (25 februari 2019). Het vak Nederlands moet weer sexy worden. *Trouw*. Geraadpleegd op 12 juli 2021 van <https://www.trouw.nl/nieuws/het-vak-nederlands-moet-weer-sexy-worden~bc692629/>.
- Herman, L. & Vervaeck, B. (2005). *Vertelduivels. Handboek verhaalanalyse*. Nijmegen: Vantilt.
- Jensen, L. (2018). Twee maal springtij. Het Nederlandse epos tussen 1780 en 1850. *Spiegel der Letteren*, 60 (1-2), 59-80.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Parijs: Presses Universitaires de France.
- Kooiman, M. & Schouwstra, M. (Eds.) (2018). *Nieuw Nederlands Literatuur* (6^e editie). Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
- Prinsen, S., Witte, T. & Suhre, C. (2018). Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (3), 26-35.
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- Streng, T. (2015a). De historische roman in Nederland, 1790-1899. Waardering en numerieke en thematische ontwikkeling. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 131 (2), 123-146.
- Streng, T. (2015b). Gender en boekbedrijf. Vrouwelijke romanauteurs in de negentiende eeuw. *Nederlandse Letterkunde*, 20 (2), 93-135.
- Streng, T. (2015c). Genre, sekse en gender. De historische roman in de negentiende eeuw. *Spiegel der Letteren*, 57 (3), 291-322.
- Streng, T. (2016). Toen Elsevier werd opgericht. Ontwikkelingen in de Nederlandse boekenwereld in het laatste kwart van de negentiende eeuw. *Spiegel der Letteren*, 58 (1), 1-42.
- Streng, T. (2017). Liefhebberij of ondernemerschap? Uitgevers van belletrise in de tweede helft van de negentiende eeuw. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 133 (1), 1-33.
- Streng, T. (2018). Het recht van selectie. Aankondigingen, recensies en beschouwingen in negentiende-eeuwse kranten en tijdschriften. *Spiegel der Letteren*, 59 (4), 521-546.

- Van den Boogaard, E. (2018). Leerlingen die teksten laten leven. De literatuurtheoretische begrippen tekst en lezer in het literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 7, 20-25.
- Van der Deijl, L., Dietz, F. & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas. Hoe de Geschiedenis van de Nederlandse literatuur en LitLab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, 23 (3), 235-255.
- Van der Meulen, G. & Van der Pol, W. (2011). *Laagland, literatuur en lezer. Theorieboek vwo* (3^e druk). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Van der Meulen, G. & Van der Pol, W. (2011). *Laagland, literatuur en lezer. Verwerkingsboek vwo* (3^e druk). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Van de Schoor, R. (2016). Auteursvariant, ‘variance’ of ‘duplicité énonciative’. Herlezing van Carel Vosmaers *Vlugmaren en Vogels van diverse pluimage*. *Nederlandse Letterkunde*, 21 (1), 35-63.
- Van Vliet, G. & Dietz, F. (2018). Karel, Reynaert – en de anderen? De breedheid van het literatuurbegrip in het middelbaar onderwijs. *Nederlandse Letterkunde*, 23 (3), 287-310.
- Weijts, C. (14 januari 2016). Ontlezing? Geen wonder met zo’n stoffige boekenlijst. *NRC*. Geraadpleegd op 3 juli 2021 van <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/01/14/ontlezing-geen-wonder-met-zon-stoffige-boekenlij-1576147-a910085>.

8. Bijlagen

8.1 Enquête ‘Leraar Nederlands’

Hartelijk dank voor het deelnemen aan dit onderzoek! Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer 10 minuten duren. De vragenlijst begint met een aantal algemene vragen over onderwijs over negentiende-eeuwse letterkunde bij u op school. Vervolgens krijgt u een aantal stellingen te zien, waarbij u telkens moet aangeven in hoeverre de stelling op u (of op uw leerlingen) van toepassing is. Aan het eind kunt u overige op- of aanmerkingen kwijt.

Alle resultaten worden uiteraard volledig anoniem verwerkt.

Eventuele vragen kunt u per mail stellen (m.zweers@student.ru.nl).

Marit Zweers

Q1: Wat is uw gender?

- Vrouw
- Man
- Anders
- Zeg ik liever niet

Q2: Wat is uw leeftijd?

- 20-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- 65+

Q3: Op welke school geeft u les? (Ik stel deze vraag enkel om te controleren of er meerdere mensen van dezelfde school deelnemen. Hier moet ik namelijk rekening mee houden bij het verwerken van de resultaten.)

Q4: In welk leerjaar krijgen leerlingen bij u op school les over negentiende-eeuwse letterkunde? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- havo 4
- havo 5
- vwo 4
- vwo 5

- vwo 6
- Onderbouw

Q5: Welke lesmethode gebruikt u bij het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Nieuw Nederlands Literatuur
- Literatuur, geschiedenis en theorie (Dautzenberg)
- Open boek, Nederlandse literatuur
- Laagland, literatuur en lezer
- KERN Nederlandse taal en cultuur
- Eigen materiaal
- Anders:

Q6: Hoeveel klokuren besteedt u gemiddeld aan het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde in de onderbouw?

Q7: Hoeveel klokuren besteedt u gemiddeld aan het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde in 4 havo?

Q8: Hoeveel klokuren besteedt u gemiddeld aan het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde in 5 havo?

Q9: Hoeveel klokuren besteedt u gemiddeld aan het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde in 4 vwo?

Q10: Hoeveel klokuren besteedt u gemiddeld aan het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde in 5 vwo?

Q11: Hoeveel klokuren besteedt u gemiddeld aan het behandelen van negentiende-eeuwse letterkunde in 6 vwo?

Q12: Zijn uw leerlingen verplicht een negentiende-eeuws werk te lezen voor de lijst?

- Ja
- Nee
- Anders:

Q13: Mogen uw leerlingen zelf kiezen welk negentiende-eeuws werk ze lezen voor de lijst?

- Ja

O Nee

O Bij ons op school is het niet verplicht om een negentiende-eeuws werk te lezen

Q14: Als uw leerlingen verplicht zijn om een specifiek negentiende-eeuws werk volledig te lezen, dan kunt u hier aangeven om welk werk het gaat.

Q15: Welke werken komen uw leerlingen sowieso tegen in uw lessen over de negentiende eeuw?

Q16: Op welke manier wordt negentiende-eeuwse letterkunde op uw school getoetst? (Meerdere antwoorden mogelijk)

O Proefwerk literatuurgeschiedenis alléén over de negentiende eeuw

O Proefwerk literatuurgeschiedenis over meerdere historische perioden

O Boekverslag/essay over een negentiende-eeuws werk

O Creatieve verwerkingsopdracht

O Negentiende-eeuwse letterkunde wordt bij ons niet getoetst

O Anders:

Q17: Kunt u kort beschrijven hoe een typische les negentiende-eeuwse letterkunde eruitziet?

Q18: In hoeverre zijn de volgende stellingen op u of op uw leerlingen van toepassing?

Ik lees voor mijn plezier oorspronkelijk Nederlandstalige negentiende-eeuwse letterkunde.

Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

Ik lees regelmatig (verslagen van) recent onderzoek naar negentiende-eeuwse letterkunde.

Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

Ik vind het leuk om les te geven over negentiende-eeuwse letterkunde.

Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

Ik ben tevreden over de manier waarop negentiende-eeuwse letterkunde op mijn school wordt behandeld.

Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

Ik vind de manier waarop negentiende-eeuwse letterkunde wordt behandeld uitdagend genoeg voor mijn leerlingen.

Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

Ik heb het idee dat mijn leerlingen het interessant vinden om les te krijgen over negentiende-eeuwse letterkunde.

Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

Q19: Wat is uw eigen favoriete Nederlandstalige boek uit de negentiende eeuw?

Q20: Is er naar uw mening een negentiende-eeuwse tekst die ondergewaardeerd is in het voortgezet onderwijs?

Q21: Wat is het laatste boek uit de negentiende eeuw dat u zelf heeft gelezen?

Q22: Zijn er nog andere dingen die u naar aanleiding van deze vragenlijst graag zou willen delen over onderwijs over de negentiende eeuw?

Q23: In een latere fase van mijn onderzoek ga ik alternatieve benaderwijzen voor negentiende-eeuwse werken ontwerpen, die ik graag wil voorleggen aan verschillende expertpanels. Als u deel wilt nemen aan een dergelijk panel of hier te zijner tijd meer informatie over wilt ontvangen, kunt u hieronder uw mailadres achterlaten.

Nogmaals hartelijk bedankt voor het deelnemen aan dit onderzoek! Mocht u vragen hebben of geïnteresseerd zijn in de resultaten van dit onderzoek, dan kunt u dit per mail laten weten (m.zweers@student.ru.nl).

Marit Zweers

8.2 Lesmateriaal bij *Hilda van Suylenburg* (Cécile de Jong van Beek en Donk)

Je hebt vast wel eens van de term ‘feminisme’ gehoord. Misschien identificeer je jezelf wel als feminist, heb je informatie over feministische stromingen opgezocht en deel je regelmatig berichten op sociale media over onderwerpen als vrouwenrechten. Het kan ook zijn dat je eigenlijk nog helemaal niet zoveel weet over feminisme, of dat al je kennis voortkomt uit de lessen geschiedenis.

Je gaat zo verschillende fragmenten uit een feministische roman uit de negentiende eeuw lezen, maar eerst is het tijd om je voorkennis te activeren. Bespreek de volgende vragen met een klasgenoot. Zorg ervoor dat een van jullie de antwoorden noteert, zodat je deze later klassikaal in kunt brengen. De antwoorden op sommige vragen heb je na het lezen van de fragmenten weer nodig.

- Vind jij dat mannen en vrouwen in Nederland gelijke rechten hebben?
- Wat weet je al over feminisme? Hoe zou je de term ‘feminisme’ in één zin samenvatten?
- Welke bekende feministen ken je? Ken je feministen uit je eigen omgeving? Hoe weet je dat deze mensen feministen zijn?
- Vind je jezelf een feminist? Waaruit blijkt dat, denk je?
- Ken je boeken waarin feministische personages voorkomen? Wat vond je van deze boeken en van de specifieke personages? Herkende je jezelf in deze personages?
- Wat verwacht je van een feministische tekst uit de negentiende eeuw?

Hilda van Suylenburg is een feministische roman uit 1897, geschreven door Cécile de Jong van Beek en Donk. De hoofdpersoon Hilda verhuist na het overlijden van haar vader naar haar oom en tante in Den Haag, waar het haar opvalt hoe weinig zij en haar nichtjes gemeen hebben. Hilda begint zich steeds meer te realiseren dat het ‘typische vrouwenleven’ in Den Haag niet voor haar is weggelegd: ze wil niet wachten op een geschikte huwelijkskandidaat, maar probeert haar eigen weg in het leven te vinden.

Gegeven de tijd waarin het verhaal zich afspeelt, is het logisch dat niet iedereen dezelfde mening is toegedaan als Hilda. In het onderstaande fragment is Hilda op bezoek bij de oude mevrouw Cranz, waar tegelijkertijd haar zoon Bernard en de dominee Moissette aanwezig zijn. De vier personages voeren een discussie over vrouwenemancipatie.

Lees het onderstaande fragment en beantwoord vervolgens de vragen.

Fragment 1

Moissette schudde het hoofd. ‘Klerkenwerk en boekhouden in een Levensverzekering zijn nu eenmaal geen vrouwenwerk. Neem mij niet kwalijk, mevrouw, maar in mijn ambt zie ik mij gedrongen om op alle wijzen die nieuwe emancipatie-ideeën van de vrouwen tegen te gaan en ik mag ze dus in dit geval ook niet aanmoedigen. Ieder moet in zijn eigen werkkring blijven, anders neemt de vrouw de man het brood uit de mond.’

‘En waar zie je de scheiding dan tussen ieders werkkring?’ vroeg mevrouw Cranz even ironisch. ‘Vind je dan naaien zo’n speciaal vrouwenwerk? Maar dan moest je ook preken tegen die duizenden kleermakers voor heren en dames en de gouborduurs en stoffeerdere, die de vrouwen het brood uit de mond nemen, ofschoon, ik moet zeggen, daar heb ik nog nooit een vrouw over horen klagen, hoe hard de strijd om het bestaan ook voor haar is.’

‘Maar waarde mevrouw Cranz, als vrouwen de goed gesalarieerde baantjes van de mannen *gaan* betwisten waar moeten wij dan van leven?’ zei de jonge dominee zonder haar vraag te beantwoorden.

Hilda hief levendig het hoofd op. Zij zag in haar verbeelding weer het geduldig bleke gezichtje van het naaistertje voor zich en ergernis trilde in haar stem: ‘En als de man de goed gesalarieerde baantjes aan de vrouw blijft betwisten, waar moeten wij dan van leven? Met pijnlijke ruggen het droge brood van ons naaiwerk eten om de mannen rustig en aangenaam hun betere betrekkingen te laten genieten? Hebt u dan meer medelijden met de honger van de man, dan met die van de vrouw, dat u voor alles *zijn* brood beschermt?’

Moissette zag haar een ogenblik onthutst aan. ‘Maar de man moet het brood verdienen, ook voor de vrouw. Als hij goed verdient kan hij een gezin onderhouden.’

‘En de vrouw dan?’ riep Hilda bijna heftig, ‘moet die in deze tijd niet ook heel dikwijls een gezin onderhouden? Sophietje heeft haar zieke moeder en het kleine, gebulte Fritsje, dat nooit veel zal kunnen verdienen. Vrouw van Toorn, die mevrouw verleden heeft voortgeholpen, heeft een man die al drie jaar aan tering lijdt, en zes kleine kinderen, juffrouw Spanjaard heeft acht wezen van haar broer en zo zijn er immers massa’s! De toestanden zijn niet meer, dat de vrouw rustig het verdienen aan de man kan overlaten, u weet zelf ook best hoe dikwijls het

onderhoud op de vrouw aankomt en dan staat zij eenvoudig tussen zedelijke ondergang en hard werken voor droog brood. Waarom, als zij even intelligent is en evenveel haar best doet, mag zij geen evengoede betrekkingen hebben als de man? Trouwens het is tegenover de Sophietjes in de hele wereld wel wat al te hard om haar iets te weigeren, dat aan de vader van een huisgezin toekomt, want zij weten heel goed, die bleke, lelijke stumpertjes, dat niemand haar tot moeder van een gezin zal maken, en zij dus nooit zullen profiteren van die voordelen, die men haar onthoudt onder voorwendsel dat men ze aan haar echtgenoot wil geven.'

'Maar de vrouw hoort niet op een kantoor, zij hoort thuis in het huishouden!' zei Moisette met een smekende blik op mevrouw Cranz, die zwiingend naar Hilda geluisterd had.

'Wat meent u met huishoudend?' vroeg Hilda ironisch, meegesleept door het onderwerp. 'Lekkere schoteltjes klaarmaken voor moeder en Fritsje? Hoe lief! Maar als er niet eens brood op tafel is? Wat is het huishouden van de armoede? Geld moet er toch in de eerste plaats zijn, nietwaar? Eerst moet Sophietje verdienen, en dan kan zij heel "vrouwelijk" en lief gaan huishouden!'

'Kom Moisette,' kwam mevrouw Cranz goedig tussenbeide. 'Wees nou maar goed voor mij en Sophietje en ook voor de freule Van Suylenburg; je ziet hoe veel belang zij in de zaak stelt, en zorg jij nu voor die betrekking op het kantoor van je vriend, dan zorg ik voor de lessen.'

'Ik zal zien mevrouw,' zei de jongeman hees. 'Maar het is tegen mijn beginsel.'

Ineens stond hij op om heen te gaan met gejaagde bewegingen en een stijve buiging voor Hilda, maar toen zij hem vriendelijk de hand reikte, als tot verzoening na haar heftigheid, ontroerde zij van zijn donkere blik.

'Wel moeder, ik wist niet dat u zo voor vrouwenemancipatie ijverde,' zei de jonge Cranz lachend, op die lichte speeltoon, half ironisch, half verwonderd, waarmee ernstige zaken gewoonlijk in de elegante wereld worden behandeld. 'Sinds wanneer bent u zo revolutionair geworden?'

'Niet revolutionair, mijn jongen, evolutionair! Geen revolutie hoor! Maar krachtige evolutie! En daarvoor is vrouwenemancipatie een van de nodigste factoren. Hoe wil je de mensheid vooruit laten gaan als de ene helft, de vrouwen, kunstmatig achter wordt gehouden?'

'Ach, moeder, mensenvooruitgang en vrouwenemancipatie, waar vermoeit u zich mee? Wie tobt nou over zulke dingen? Ik zou die naaistertjes maar stilletjes aan haar machines laten en zich maar laten redden zoals ze kunnen. Alles komt in de wereld immers terecht.'

Hij lachte weer en zag Hilda aan. Maar het gesprek met Moisette had prikkelend op haar gewerkt. Zij was niet gestemd tot het licht lachend heenglijden over vragen die haar zo'n belang begonnen in te boezemen.

'Wel zeker,' zei zij scherp. 'Wij voelen immers toch niet de rugpijn van die stumpertjes of haar vermoënis als zij de gehele dag getrapt hebben voor hoogstens twaalf stuivers.'

'Nou ja freule, maar men kan nou eenmaal in deze wereld niet iedereen naar de zin maken, nietwaar? Als men toevallig iets voor zo'n meisje kan doen, doe je het natuurlijk, maar ik zou er die arme dominee die er gewetensbezwaren over heeft, heus niet zo hard over vallen.'

'Waarom niet,' zei mevrouw Cranz, 'dan moet ie zijn geweten maar een beetje meer in overeenstemming met de eisen van de tegenwoordige tijd brengen. Een herder mag de drang van zijn tijd niet ignoreren. Ik kibbel er altijd met hem over en ik was blij dat de freule Van Suylenburg er hem vandaag ook eens iets van gezegd heeft.'

‘Maar zou u het heus goedvinden freule, in het algemeen gesproken, dat vrouwen alle mannenbaantjes konden bekleden?’ vroeg hij ongelovig. ‘Och kom, zou u bijvoorbeeld in de diplomatie willen studeren? Wat een gevaarlijke storingen in de gemoedsrust van al uw collega’s zou dat geven.’

Hilda glimlachte even en pijlsnel kwam het in haar op welk antwoord zij als ‘lief jong meisje’ nu eigenlijk behoorde te geven. Ze moest even de ogen neerslaan en dan bewonderend tot hem opzien en zachtjes zeggen: ‘O, nee, zulke hoge, moeilijke betrekkingen meen ik natuurlijk niet. Zulke studies zijn veel te zwaar voor een vrouw!’ Sinds honderden jaren zijn zulke antwoorden gegeven door vrouwen die op hetzelfde ogenblik volkomen overtuigd waren driemaal intelligenter dan haar toehoorder te zijn, maar ook wisten, dat zij nooit beminnelijker en verstandiger werden gevonden, dan wanneer zij vleidend partij trokken van zijn naïeve mannenijdelheid. Vleien is een grote macht en veel vrouwen zijn machtig geweest omdat zij de man wisten wijs te maken dat zij geloofden in zijn superioriteit.

Maar Hilda’s eerlijke fierheid liet het laffe komediespel niet toe dat de relaties tussen de seksen in de wereldomgang zo dikwijls bederft, en Corry’s woorden: ‘prachtige partij, schijnheilig freuletje,’ klonken ineens luid in haar op en gaven haar lust om zelfs scherp te zijn.

‘Over de gemoedsrust van de heren van de legatie zou ik mij al heel weinig bekommeren, en waarom, als er flinke, knappe meisjes waren, die er lust in hadden, zouden zij geen diplomaat worden? Door alle eeuwen heen zijn vrouwen grote staatslieden en politieke intriganten geweest.’

‘Freule, als u diplomaat werd zou ik uw tegenstanders vreselijk beklagen, u hebt het straks ook weer aan die dominee gezien, hoe heet hij eigenlijk, Moïsette? Die vond het ook, geloof ik, moeilijker om u te weerstaan dan om zijn principes op te geven.’

Cranz zei het lachend, zijn voornaam geblaseerd lachje, om vooral te tonen dat hij het gesprek niet in ernst wou nemen, dat het voor hem niets was dan een kleine, pikante woordenstrijd.

‘Zeker is het ook moeilijk voor dominee Moïsette om mij te weerstaan, niet omdat ik het ben, maar omdat ik alleen verlang wat een geweldig dringende eis van elk rechtvaardigheidsgevoel is.’

Zij zei het hoog, heel koud; uitdagend, bijna beledigend na zijn complimentjes, en stond op in zenuwachtige ergernis. Het begon haar zo vreselijk te vervelen altijd om haar heen dat flauwe, gezochte schertsen, leven en zijn vraagstukken. Waarom konden die mensen nooit eens ernstige zaken gewoon ernstig behandelen? En dan, er lag in Bernards toon ook nog dat hoffelijk neerbuigende, dat ze die winter dikwijls opgemerkt had van heren tegenover dames, alsof hij haar aardig genoeg vond om zich met haar te amuseren, maar niet de moeite waard om verstandig mee te praten.

‘Ga je al heen Hilda?’ zei de oude mevrouw. ‘Je moet nog maar eens dikwijls met mijn zoon komen kibbelen, dat is heel goed voor hem.’

Hilda glimlachte haar gewone lieve glimlach toen zij afscheid van de oude dame nam, maar toen vlug langs Bernard glijdend, zonder hem de hand te geven, ging zij heen met een buiging van stijve hoogheid, die hem een beetje onthutst midden in de kamer liet staan.

Vraag 1

Het is duidelijk dat niet alle personages in het gesprek het met elkaar eens zijn op het gebied van werkende vrouwen en vrouwenemancipatie. Om hun standpunt te ondersteunen zetten de personages verschillende argumenten in.

- a) Welke visies op vrouwenemancipatie komen er in fragment 1 naar voren? Geef aan welke personages bij deze visies horen en op welke passages je je antwoord baseert.
- b) Geef aan welke argumenten er worden aangedragen vóór en tegen vrouwenemancipatie. Welke argumenten vind je het sterkst? Hoe komt dat, denk je?

Vraag 2

Bij vraag 1 heb je genoteerd welke verschillende visies op vrouwenemancipatie er in fragment 1 een rol spelen. Door subtiele aanwijzingen, bijvoorbeeld in de vorm van bijvoeglijke naamwoorden, kan duidelijk worden hoe de verteller over bepaalde visies of bijbehorende uitspraken denkt en over het personage dat dergelijke uitspraken doet.

- a) Denk je dat de verteller meer sympathie kent voor de voorstanders van vrouwenemancipatie of voor de tegenstanders? Geef aan op welke aanwijzingen je je antwoord baseert.
- b) Hoe vind je dat de verschillende personages overkomen? Heb je voor iedereen evenveel sympathie? Hoe komt dat, denk je?

Corona, een vrouwelijke huisarts in Den Haag, vormt een grote inspiratiebron voor de jonge Hilda. In het volgende fragment bezoekt Corona Hilda's nicht Otilie, die zich al een tijdje ongelukkig voelt en haar leven graag meer zin zou willen geven. Tilie denkt dat ze gelukkiger zou zijn met kinderen, maar Corona is duidelijk een andere mening toegedaan.

Lees het onderstaande fragment en beantwoord vervolgens de vragen.

Fragment 2

‘Nou ja, dat je genoeg hebt van dat kunstgeliefhebber, begrijp ik best, maar als je het eens heel ernstig aanpakte, helemaal als *werk*?’

‘Daar kom ik toch niet meer toe, ik ken mezelf, en wat zou ik nog anders kunnen doen?’

‘Ja, dat is zo makkelijk niet te zeggen! Werk *is* er in overvloed, maar het kost ’n beetje inspanning om het te vinden. En je huishouden...’

‘Och, m’n huishouden, daar zeuren m’n man en m’n schoonmoeder ook altijd over. Maar als ik het eten besteld, m’n japonnen gepast, ’n paar boodschappen gedaan heb en van tijd tot tijd nog eens ’n uurtje ben bezig geweest, heb ik zo vreselijk veel tijd om me te vervelen als het uitgaan niet druk is. O, als ik maar kinderen had!’ – En zich plotseling voorover werpend, met de handen voor het gezicht, begon ze het uit te snikken. – ‘O, Cora, waarom heb ik toch geen kinderen! Het is zo afschuwelijk wreed! Als ik kleine snoezige kinderen had zou alles heel anders zijn! Dan zou ik zelf ook wel beter wezen!’

Corona zag treurig neer op de ineengezonken gestalte, schokkend onder het wilde snikken. Een grote weemoed om dit verloren leven, dat zo veel had kunnen zijn, kwam over haar, maar toen ze zocht om iets te zeggen, vond ze niets dan bittere woorden:

‘Dat zou je niet, Tilie, het is zo makkelijk om te zeggen, ik zou goed zijn, als ik had wat ik verlang, maar je zou net doen als zoveel anderen: eindeloze praatjes over kinderkleertjes, discussietjes over gortwater of havermeel, min of meer vertrouwde bonnes en gouvernantes en scholen zoeken, en spelen met de kleine als eigen lust het ingeeft, dat is alles wat zoveel vrouwen onder hun moederplichten begrijpen, en dat zou jij ook, en op die manier zou je leven er ten slotte, al had je kinderen, niets rijker en mooier en gelukkiger om zijn!’

‘Dat is niet waar!’ snikte ze heftig.

‘Ja, dat is het wel,’ zei Corona hard. ‘Je hebt het daar juist goed gezegd: *snoezige* kindertjes wou je hebben, om ermee te pronken en te spelen, maar als ze lelijk waren of gebrekkig of ziek, zou je ze gauw naar de kinderkamer zenden.’

‘Het is niet waar, Corona! Het is gemeen van je, om zo tegen me te spreken. Als ik kinderen had zou ik heel anders zijn! Ik zou ’n goeie moeder zijn!’

‘Een goeie moeder!’ herhaalde Corona met een vreemde warme trilling in haar stem, die men alleen bij diepe ontroering van haar hoorde. Want het was plotseling in haar duidelijk geworden, hoe zo ontelbaar vele kinderloze en ongehuwde vrouwen, bewust of onbewust, deze zelfde strijd hebben moeten doorstrijden, maar daarna hebben leren inzien dat er voor haar in deze treurige maatschappij nog wel een andere mooie roeping dan kinderen krijgen te vinden is, dat er nog wel ander werk is, waard om alle krachten en liefde aan te wijden. Hoe durfde dan

deze wufte vrouw al de schuld van haar ijdel verloren leven aan haar kinderloosheid te wijten? En toch was er misschien iets waars in haar beweren; de wereld had van haar geëist het verstandshuwelijk van gelijke geboorte met een veel oudere man en daarna het leven van behagen en amuseren – helaas, het vrouwenideaal in zulke kringen – en misschien was het waar dat zij alleen bij het licht van een paar kinderoogen een ander ideaal zou hebben ontdekt.

Toen steeg het oude mededogen warm in haar op, de onvermoeibare liefde waarmee Corona alle lijden weer opnieuw tegemoet kwam. Een gevoel dat dit wellicht een moment van invloed in Otilies leven kon zijn liet gloeiende woorden haar op de lippen stijgen:

‘Een goeie moeder, Tilie? Weet je wel iets van wat dat woord betekent? Hoe heb je je al deze jaren voorbereid, wetend dat wellicht een kleine mensenziel aan je liefde zou worden toevertrouwd? Wat heb je met je lichaam gedaan, waarin een klein nieuw leven wellicht gewekt zou worden? Je hebt er wuft mee gepronkt en, wie weet, het misschien nog erger bedoezeld, in plaats, o God, van het heilig en rein te houden als een tempel, waarin geopenbaard zal worden het geweldige levensmysterie! Wat heb je met je ziel gedaan, wier leven één zal zijn met het ongeborene, wier invloed nog vóór de geboorte wellicht een beslissing zal zijn over heel een nieuw mensenbestaan! Heb je haar blank en heilig gehouden, als voor de wijding tot een hogepriesterschap? Want wat anders is het moeder zijn? Het kleine mensenkind wordt niet geboren om een elegant moedertje bezig te houden en haar van vervelingszonden te redden! Niet het kind is er voor de moeder, de moeder is er voor het kind, versta je, en wat heb jij gedaan om je voor te bereiden op de grote taak? Waarlijk, als je alleen kinderen verlangt om ze op te voeden tot wat je zelf bent, zou het barmhartigheid zijn ze niet in het leven te wensen.’

Otilie had bewegingsloos toegehoord. Het snikken was ineens opgehouden als onder de zenuwdruk van intens luisteren. Corona kon het gezicht niet zien, het lag afgewend in de kussens, maar toen na een ogenblik geluidloze stilte er geen beweging kwam, stond ze voorzichtig op en verliet de kamer. Als haar woorden indruk hadden gemaakt, was het beter de jonge vrouw alleen te laten, alleen met haar geweten en haar toekomst.

Vraag 3

Otillie geeft aan het begin van het fragment aan dat ze denkt dat haar leven er veel beter uit zou zien met kinderen. Corona denkt duidelijk niet dat dit iets aan Otilies gemoedstoestand zal veranderen. Volgens haar kan een leegte in het vrouwenleven ook op een andere manier worden opgevuld.

- a) Welke functies kan een vrouw in de maatschappij vervullen volgens Corona?
- b) Waarom is niet elke vrouw volgens haar geschikt voor het moederschap? Leg ook uit waarom dit specifiek voor Otillie geldt. Legt Otillie zich bij het advies van Corona neer, denk je?

Je hebt nu verschillende fragmenten uit *Hilda van Suylenburg* gelezen. Aan het begin van deze opdracht heb je je eigen ideeën over feminisme en je verwachtingen met betrekking tot feminisme in de negentiende eeuw genoteerd. Pak je aantekeningen er nog eens bij en geef met behulp van je eerdere notities antwoord op de volgende vragen.

- Wat is je opgevallen aan de twee fragmenten? Wat vond je bijzonder aan de teksten?
- Ben je door de fragmenten uit *Hilda van Suylenburg* nieuwe dingen te weten gekomen over feminisme (in de negentiende eeuw)?
- Kwamen je verwachtingen over negentiende-eeuws feminisme overeen met de informatie in de fragmenten?
- Is je eigen mening over feminisme veranderd of aangescherpt?
- Zijn alle problemen die door Hilda en andere personages worden aangekaart opgelost volgens jou?
- Wat denk je dat de personages zouden vinden van onze huidige samenleving?

8.3 Lesmateriaal bij *Noodlot* (Louis Couperus)

Je gaat zo verschillende fragmenten uit een negentiende-eeuwse novelle lezen waarin schuld, verantwoordelijkheid en afkomst een belangrijke rol spelen, maar eerst ga je vaststellen hoe je zelf over deze onderwerpen denkt. Bespreek de volgende vragen met een klasgenoot. Zorg ervoor dat een van jullie de antwoorden noteert, zodat je deze later klassikaal in kunt brengen. De antwoorden op sommige vragen heb je na het lezen van de fragmenten weer nodig.

- Gelooft u dat iedereen in staat is zijn/haar dromen waar te maken? Zijn daar bepaalde eigenschappen voor nodig? Waarom denkt u dat?
- Is iedereen volgens u zelf verantwoordelijk voor zijn/haar eigen (on)geluk?
- In hoeverre laat u u leiden door omstandigheden? Doe u vaak waar u zelf zin in hebt?
- Vind u het makkelijk om anderen de schuld te geven, of zoekt u de fout eerst bij jezelf?
- Gelooft u dat mensen in staat zijn om te veranderen?

In Noodlot (1890) van Louis Couperus treffen twee jeugdvrienden, Frank en Bertie, elkaar na vele jaren weer. Frank leidt een aangenaam leven in Londen, maar Bertie heeft een ellendige en armoedige tijd achter de rug. Bertie vraagt zijn vroegere vriend om hulp, die geen seconde aarzelt en hem gelijk in huis uitnodigt.

Lees het onderstaande fragment en beantwoord vervolgens de vragen.

Fragment 1

Het vroomde de volgende morgen; de sneeuw glinsterde kristalachtig hard. Zij hadden ontbeten en Bertie vertelde van zijn ongelukken in Amerika. Hij had zich door Franks barbier laten knippen en scheren en hij droeg kleren van Frank, die hem wijd als zakken waren: een paar pantoffels, waarin zijn voeten dansten. Hij begon zich reeds minder vreemd te voelen en koesterde zich als een kat, die een goed plekje gevonden heeft. Hij lag gemakkelijk in zijn stoel, rookte behagelijk, noemde Frank, op diens verzoek, jij en jou, en zijn stem klonk zacht smeltend, met een klankje van prettige vrolijkheid, iets als gedempt goud. Frank had schik in hem en liet hem vertellen en hij deed het eenvoudigweg, zonder te blageren op zijn ellende; alles was geweest zoals het had moeten zijn, het had niet anders gekund. Hij was nu eenmaal geen troetelkindje van het lot, dat was alles. En hij was taai; een ander had het niet uitgehouden, wat hij meegemaakt had...

Frank zag hem met verbazing aan; hij was zo fijn, zo bleek, zo tener, bijna zonder volle mannelijke ontwikkeling; hij verzonk in de groteske plooiën van Franks jas en broek; hij was een jongen, vergeleken bij hemzelf, zo groot en vierkant! En hij had dagen van honger, nachten zonder dak gekend: een armoede, die Frank, goed doorvoed, glanzend van een bloedrijke gezondheid, onuithoudbaar voorkwam; en hij sprak er zo kalm, bijna schertsend, over, zonder te klagen, alleen met leedwezen zijn mooie handen bekijkend, die mager waren, paars van jeukende winter, met bloedige kloven op de knokkels. Voor het ogenblik schenen die handen zijn enig verdriet te zijn. Eigenlijk toch een gelukkig karakter, dacht Frank, terwijl hij hem voor de gek hield, met zijn handen. Maar Bertie zelf schrikte over zijn zorgeloosheid, want hij riep eensklaps uit:

- Maar wat zal ik nu doen... wat zal ik doen!

Hij zag voor zich uit, radeloos, wanhopig, zijn handen wringend. Frank schertste die wanhoop weg, schonk hem nog eens een glas sherry in en vertelde hem, dat hij vooreerst maar bij hem moest blijven, om te bekomen. Hij zou het zelfs geweldig gezellig vinden als Bertie een paar weken bleef; hijzelf verveelde zich een beetje met zijn rijke jongmens-leven; hij was in een kring van jongelui, die veel uitgingen, veel pierewaaiden en het verveelde hem, dat alles: diners en bals in de wereld en soupers en orgies in de halve wereld. Alles hetzelfde: een leven als een montagne russe, derop, deraf, derop, deraf, zonder dat je een ogenblik behoefde te denken; een bestaan, dat voor je gemaakt werd in plaats van, dat je het je zelf maakte. Voor het ogenblik had hij nu een doel: Bertie, hij zou hem helpen, na een paar weken rust een betrekking of zoiets voor hem zoeken, maar vooreerst moest hij zich nu maar geen zwaar hoofd maken. Hij was blij, dat hij zijn vriend weer eens bij zich had. De herinneringen wolften bij hem op als ijle toverbeelden, vaalkleurig en sympathiek: herinneringen uit zijn schooltijd, kwajongensstreken, zwerftochten, bakkeleipartijen in de duinen bij Den Haag: herinnerde

Bertie zich? Frank zag de kleine magere jongen nog voor zich, getreiterd door grote lummels, beschermd door hem, Frank, wiens vuisten er op neer beukten, ter wille van zijn vriendje. En later in hun studententijd te Delft; Bertie gesjeesd, ineens verdwenen, zonder een spoor na te laten, zelfs niet voor Frank; daarna wat correspondentie, te hooi en te gras; daarna jaren van niets. O, hij was blij zijn vriend nu weer eens bij zich te hebben; véél had hij altijd van Bertie gehouden; juist, omdat Bertie zo geheel anders was dan hij, met iets als een poes, verzot op gemak en koestering en nu en dan hevig aangedrongen weg te lopen over daken en goten, zich te bedoezelen met modder, zich te wentelen in vuiligheid, om daarna terug te komen om zich te warmen en te lekken. Hij hield van zijn vriend als van een tweelingbroer, die geheel verschillend zou zijn, ingepalmd door Bertie's nonchalante, zacht-egoïstische innemendheid: een echte poezennatuur!

Vraag 1

Het karakter van een personage kan op verschillende manieren duidelijk worden gemaakt: door uitspraken van de verteller, het personage zelf of door andere personages.

- a) Selecteer uit fragment 1 vijf karakteriseringingen van Bertie. Geef hierbij aan wie de uitspraak over Bertie doet.

Voorbeeld: “[...] hij was zo fijn, zo bleek, zo tener, bijna zonder volle mannelijke ontwikkeling; hij verzonk in de groteske plooien van Franks jas en broek; hij was een jongen, vergeleken bij hemzelf, zo groot en vierkant!” – Deze informatie over Bertie neem je waar door de ogen van Frank.

- b) Selecteer uit fragment 1 drie karakteriseringingen van Frank. Geef hierbij aan wie de uitspraak over Frank doet.

Vraag 2

Dit fragment maakt dus duidelijk dat Frank en Bertie nogal van elkaar verschillen. Zo zijn de kleren van de forse Frank de fijne, bleke en tengere Bertie veel te groot. Er zijn echter niet enkel uiterlijke verschillen vast te stellen op basis van dit fragment, zoals je bij vraag 1 hebt gezien. In de eerst twee alinea's wordt kort beschreven wat Bertie heeft doorgemaakt en hoe hij tegen deze gebeurtenissen aankijkt.

- a) Hoe zou je Berties houding ten opzichte van zijn verleden omschrijven? Geef aan op welke passage(s) je je antwoord baseert.
- b) Aan het eind van de eerste alinea denkt Bertie: “[...] een ander had het niet uitgehouden, wat hij meegemaakt had...”. Denk je dat Frank Berties verleden had doorstaan? Waarom denk je dit? Je kunt hiervoor je antwoorden op vraag 1 raadplegen.

Bertie woont een aantal jaar gelukkig bij Frank en ziet zichzelf niet snel vertrekken. De weelde waarin hij dankzij Frank leeft ziet hij als een traktatie van het lot: “hij beschouwde het daarenboven als iets geheel en al natuurlijks, dat hem, van rechtswege, toekwam, omdat hij een fijn gestel had, klein en tener was, en zich niet geboren voelde om ellende te lijden.” Wanneer Bertie en Frank op vakantie gaan naar Noorwegen, waar Frank de beeldschone Eve ontmoet, dreigt alles waar Bertie zo aan gewend is geraakt uit zijn leven te verdwijnen. Omdat Bertie geen afscheid wil nemen van zijn luxe leven, doet hij er alles aan om een huwelijk tussen Frank en Eve te voorkomen. Zo liegt hij over een vroegere affaire van Frank en onderschept hij brieven, die Frank en Eve elkaar na de verbreking van hun verloving sturen. Uiteindelijk biecht Bertie alles op aan Frank, die zijn zelfbeheersing verliest en zijn jeugdvriend vermoordt.

Lees het onderstaande fragment en beantwoord vervolgens de vragen.

Fragment 2

- Ik was het, die...

- Die wat...

- Die William omkocht... om die brieven niet binnen te brengen...

Verbijsterd bleef Frank hem aankijken, een nevel trok over zijn ogen, het duizelde om hem heen: hij wist niets meer, begreep niets meer, vergetend, dat even tevoren de waarheid door hem heen gebliksemd had.

- Jij!... Jij!... stamelde hij. Mijn God, waarom? Waarom?

Toen stond Bertie wankelend op en hij snikte, snikte luid.

- Omdat... omdat... ik weet het niet, ik kan het niet zeggen, het is te vreeslijk!

Maar Frank greep hem bij zijn schouders, schudde hem en hees brulde hij:

- Vervloekte fielt, wil je het nou zeggen, waarom? Wil je het nou zeggen, waarom? Of moet ik het uit je lijf trappen? Waarom? Zeg je het haast?

- Omdat... omdat... snikte Bertie, wringend zijn witte handen.

- Zeg het, voor de dag ermee, zeg het...

- Omdat ik bij je wou blijven, en omdat ik niet bij je kon blijven als je trouwde... Ik hield van je en... en...

- Spreek op, je hield van me en toen...

- En je was zo goed voor me, je gaf me alles, ik zag ertegen op, weer te zwoegen met het leven; ik had het zo heerlijk bij je. Frank, Frank, hoor naar me, laat me even uitspreken, voor je iets zegt, voor je boos wordt: laat het me je verklaren, veroordeel me niet, voor je weet... O God, het was gemeen van me, dat ik dat alles deed, maar laat het me je nu eerst zeggen en word er nog niet boos om, Frank, vóór dat je alles weet, álles... Frank, zie me zoals ik ben, ik ben zoals ik ben, ik kan het niet helpen, dat ik zo ben, ik zou gaarne anders willen zijn... En ik heb gehandeld, zoals ik handelen moest, ik kon er niets aan doen, ik werd ertoe gedwongen, door machten buiten me. O Frank, ik was zo zwak, zo moe en ik rustte bij je uit en, o je mag het geloven of niet, ik hield van je, ik verafgoodde je... En je wou me van je wegjagen om me weer te laten zwoegen... Toen, toen heb ik het gedaan... O, God, toen heb ik het gedaan...

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

Hoor naar me, Frank, laat het me je zeggen, het moet er nu uit, het móét eruit, ineens... *Ik* deed Eve geloven, dat je niet van haar hield, *ik* maakte, dat ze aan je twijfelde, dat het áf werd tussen jullie... De brieven, later, hield *ik* tegen... *Ik* deed alles, álles, Frank, en ik heb me enorm veracht, ik was nu eenmaal zó... O je begrijpt me niet, ik ben zo gecompliceerd, dat je dat niet begrijpt, maar probeer het even te begrijpen en dan zál je me begrijpen en misschien wel vergeven, Frank, misschien wel vergeven óók... O ik bid je, gelóóf toch, dat niet alles egoïsme in me is, en dat ik veel, zielsveel van je hou, zoveel als een man bijna nooit van een andere man houdt, omdat je zo goed voor me was... Ik zal het je bewijzen: ben ik niet bij je gebleven, toen je in Amerika al je geld verloor? Was ik toen niet weggelopen, als ik egoïst was geweest? Maar ik bleef bij je, ik werkte met je samen en we deelden alles en we waren gelukkig. O, waarom is het niet zo gebleven... Nu heb je haar ontmoet, en nu...

- Heb je genoeg geraaskald! brieste Frank. Jij deed het dus, jij vernietigde alles wat mooi in mijn leven was!! God, hoe is het mogelijk! Neen, je hebt gelijk, ik begrijp je niet, ik begrijp dat niet! eindigde hij, terwijl hij, rood van opstijgend bloed, met uitpuilende ogen, hatelijk lachte.

Sidderend was Bertie op de grond neergevallen en hij snikte, snikte door.

- O, probéér dan even te begrijpen! smeekte hij. Probéér dan even een mens te zien, zoals hij is, in al zijn troosteloze naaktheid, zonder conventionele mooiigheid eromheen! O God, ik zwéér je, dat ik liever anders zou zijn... Maar kan ik er iets aan doen, dat ik zo ben? Ik word geboren, zonder het te vragen; ik krijg hersens, zonder het te willen; ik denk, en ik denk anders dan ik zou willen denken, en dan word ik geslingerd door het leven, als een bal, als een bal... En wat heb ik in dat geslinger om me in evenwicht te houden... Wilskracht, geestkracht? Ik weet niet of jij zoiets hebt! maar ik heb nooit, nóóit, nóóit zoiets in me gevoeld, en als ik wat doe, moet ik het zo doen, omdat ik het niet anders kan doen, want al is de wil in me anders te doen, de kracht en de macht ertoe zijn er niet! O, geloof me, ik veracht mezelf, gelóóf dat toch, maar begrijp me, en vergeef me, Frank...

- Je raaskalt! bulkte Frank. Je bent krankzinnig. Ik weet niet wat dat voor woorden zijn, ik begrijp daar op dit ogenblik niets van en al begreep ik het, zou ik het op dit ogenblik niet willen begrijpen. Ik begrijp alleen dit, dat je mijn alles vergooid hebt, dat je mijn gehele leven tot niets waard hebt gemaakt, en dat je een schurk bent omdat je een knecht hebt omgekocht mijn brieven achterbaks te houden, uit louter plat gemeen, onpeilbaar gemeen egoïsme. Omgekocht!! Zeg schurk, ellendeling, laffeling... omgekocht... God, waarmee heb je hem omgekocht? Zeg het, waarmee, waarmee?!

- Met... met... stamelde Bertie, verschrikt, want Frank had hem bij zijn vest gepakt, waarmee hij half op de grond lag en schudde hem, schudde hem.

- Voor de donder, ellendeling, heb je hem omgekocht met mijn geld, met *mijn* geld! Zeg het, zeg het, of ik trap het uit je!

- Ja...

- Met mijn geld!

- Ja, ja, ja!

Frank wierp hem van zich af, met een kreet van minachting, een zwaar gekrijs van vies zijn over zoiets...

Maar het was in Bertie een reactie na zijn deemoedigheid van zo-even. O, de wereld was dom, de mensen waren dom, Frank was dom. Hij begreep niet, dat een individu was, als

hij was, hij kon dat niet begrijpen, hij brulde in zijn barbaarse woede door als een wild beest, gedachteloos, hersenloos. En hij, Bertie, h ad hersenen. Het was wel gelukkiger er geen te hebben! O, hij benijdde Frank om dat gemis.

Vraag 3

Frank denkt dat Bertie de brieven heeft laten onderscheppen, omdat Bertie simpelweg niet wilde dat Frank en Eve weer bij elkaar zouden komen. Berties uitleg is wat ingewikkelder.

- a) Welke verklaring heeft Bertie voor zijn gedrag? Acht hij zichzelf  echt schuldig? Geef aan op welke passage je je antwoord baseert.
- b) Welke visie op het leven kun je afleiden uit Berties woorden? Leg je antwoord uit. Je mag hiervoor ook verwijzen naar fragment 1.
- c) Denk je dat Frank zich kan vinden in deze levensvisie? Leg je antwoord uit.

Frank en Eve zijn in eerste instantie blij om elkaar weer gevonden te hebben. Al snel wordt echter duidelijk hoe groot de invloed van Bertie's dood op Frank is en zal blijven. Zelfs de herinnering aan Bertie zorgt ervoor dat Frank en Eve niet gelukkig samen kunnen zijn. Frank is van plan om Eve haar woord terug te geven en legt uit waarom ze nooit gelukkig zullen zijn. Dit leidt ertoe dat het paar aan het eind van het boek samen zelfmoord pleegt.

Lees het onderstaande fragment en beantwoord vervolgens de vragen.

Fragment 3

- Je bent een engel, Eve, je bent een engel. Maar ik mag je niet behouden. Want hoor je eens naar mij:... dat is het juist...

- Wat is het juist?

- Dat is het juist... dat Bertie géén schurk was. Dat hij alleen maar een mens, een zeer zwak mens was. Dat is het juist. Hoor naar mij, Eve, laat mij nu uitspreken. Ik heb veel gedacht, daar, op Scheveningen, in de duinen, je weet wel. Ik heb nagedacht over wat ik me herinnerde, dat hij in dat laatste ogenblik me tegenwierp, om zich te verdedigen en langzamerhand zijn al zijn woorden bij me herleefd en heb ik gevoeld, dat hij gelijk had.

- Dat hij gelijk had! O, Frank, ik weet niet, wat hij zei om zich te verdedigen, maar moet nu, nu nóg, Bertie's invloed ons kunnen scheiden! riep zij, bitter van wanhoop, uit.

- Neen, dat is het niet! weerde hij af. Verwar het niet. Het is niet Bertie's invloed, die ons scheidt, maar mijn schuld.

- Jouw schuld!

- Mijn schuld, die telkens en telkens me herinnert aan wat ik gedaan heb, zodat ik niets vergeten kan en het nooit vergeten zal... Want hoor nu eens. Hij had gelijk in zijn laatste woorden. Hij was een zwak mens, zei hij, geslingerd door het leven, zonder wilskracht. Hij had geen wilskracht, zei hij. Was het zijn schuld, dat hij er geen had? Hij verachtte zichzelf, dat hij die gemene dingen gedaan had, met die brieven. Maar hij had niet anders gekund. Nu, ik vergeef het hem, dat hij zwak was, want hij kon niet anders, en we zijn allemaal zwak: ik ben het ook.

- Maar *jij* zou nooit zoiets doen, met die brieven! kreet Eve.

- Omdat ik misschien anders ben, maar ik ben toch ook zwak. Ik ben zwak, als ik driftig ben. En toen... toen in mijn grote drift, ben ik heel, heel zwak geweest. Dat is het juist, dát is het, wat me nu breekt, en zo gebroken, als ik ben, mag ik niet je man worden... O, wat gaf ik er niet voor, als hij nog leefde. Ik hield van hem, eens, en ik zou hem nu zeggen, dat ik hem begrepen had, dat ik hem vergaf...

Vraag 4

In fragment 3 kon je lezen hoe Franks mening over de gebeurtenissen rondom Bertie is veranderd. Waar hij Bertie eerst alles kwalijk nam, legt hij nu de schuld bij zichzelf neer.

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

- a) Hoe zou je Franks visie op de gebeurtenissen nu omschrijven? Wie/wat heeft ervoor gezorgd dat Frank van mening is veranderd? Verwijs in je antwoord naar concrete passages uit fragment 3.
- b) Bij 3a heb je genoteerd welke visie Bertie op het leven heeft. Krijgt Bertie gelijk, gelet op de laatste gebeurtenissen en de afloop van het verhaal? Leg je antwoord uit met behulp van passages uit zowel fragment 2 als fragment 3.

Je hebt nu verschillende fragmenten uit *Noodlot* gelezen. Aan het begin van deze opdracht heb je je eigen ideeën over schuld, verantwoordelijkheid en afkomst genoteerd. Pak je aantekeningen er nog eens bij en geef met behulp van je eerdere notities, de fragmenten en de opdrachten hierbij antwoord op de volgende vragen.

- Wat vond je opvallend aan de gelezen fragmenten?
- Kon je je in de gedachtegang van de personages vinden? In hoeverre komt jouw visie overeen met die van de personages?
- Denk je dat dit verhaal een andere afloop had kunnen hebben? Waarom wel/niet?
- Sta je nog steeds achter de antwoorden die je voor het lezen van de fragmenten hebt gegeven, of hebben de fragmenten ervoor gezorgd dat je van gedachten bent veranderd? Waarom wel/niet?

8.4 Lesmateriaal bij *Een sociaal sprookje* (A.H. Gerhard)

Je gaat zo een novelle uit 1914 lezen, waarin het socialistische gedachtegoed een belangrijke rol speelt. Voordat je de verschillende hoofdstukken gaat lezen, is het echter tijd om je voorkennis over het socialisme te activeren en om te bedenken hoe jij zelf tegen bepaalde kwesties aankijkt. Bespreek de volgende vragen met een klasgenoot. Zorg ervoor dat een van jullie de antwoorden noteert, zodat je deze later klassikaal in kunt brengen. De antwoorden op sommige vragen heb je na het lezen van de fragmenten weer nodig.

- Vind je dat iedereen evenveel belasting zou moeten betalen? Waarom wel/niet?
- Wat zijn de belangrijkste uitgangspunten van het socialisme?
- In hoeverre ben jij het eens met deze uitgangspunten?
- Welke Nederlandse politieke partijen vinden hun oorsprong in het socialisme? Welke socialistische standpunten herken je bij deze partijen?
- Zou je zelf op een politieke partij stemmen met socialistische kenmerken? Waarom wel/niet?

In 1892 schreef Adriaan Gerhard *Een sociaal sprookje*, een novelle die voor het eerst werd gepubliceerd in 1914. Het verhaal gaat over een Marsbewoner die per ongeluk in Amsterdam terechtkomt en daar van de ene verbazing in de andere valt. Hij kan zich bijvoorbeeld niet voorstellen dat mensen stelen als iets onfatsoenlijks zien en begrijpt niet waarom zo weinig mensen werken terwijl er zoveel gedaan moet worden. De ik-figuur probeert Mars uit te leggen waarom de maatschappij is zoals ze is en waarom men haar niet zomaar even kan veranderen.

Vraag 1

De schrijver van *Een sociaal sprookje*, A.H. Gerhard, hield zich niet enkel met schrijven bezig. Van 1913 tot 1935 was hij actief in de Nederlandse politiek. Ook de illustrator, Albert Hahn, had een duidelijke politieke visie die hij overbracht met behulp van zijn prenten.

- a) Zoek wat achtergrondinformatie op over de schrijver en de illustrator. Wie waren zij? Voor welke politieke partij zetten zij zich in? Welke ideologie en bijbehorende waarden waren belangrijk voor deze partij?
- b) Waarom denk je dat het verhaal *Een sociaal sprookje* heet? Waarom is het een sprookje en wat maakt het ‘sociaal’?

Vraag 2

Een sociaal sprookje wordt voorafgegaan door een inleiding, waarin de ik-figuur uitlegt wat zijn band met de Marsbewoner is en enigszins vertelt hoe de samenlevingen op Mars en Aarde van elkaar verschillen. Lees de inleiding (p. 3-5) en beantwoord de volgende vragen.

- a) Vat kort samen wat de ik-figuur weet over de planeet Mars. Wat zijn volgens hem de verschillen tussen Mars en Aarde? Je kunt de verschillen in een schema weergeven.
- b) Staat de ik-figuur positief of negatief tegenover de planeet Mars en de ontwikkelingen daar? Waarom denk je dat? Ondersteun je antwoord met citaten uit de tekst.

Vraag 3

In hoofdstuk I belandt Mars plotseling op Aarde, waar hij onder andere mensen aanmoedigt om een jas en eten te stelen. Lees dit hoofdstuk (p. 8-12) en beantwoord vervolgens de vragen.

- a) Waarom vindt Mars dat de personages die hij tegenkomt een jas en een stuk vis moeten stelen? Geef aan in welke passage je deze informatie hebt gevonden.
- b) Hoe zou je Mars' visie op stelen omschrijven? Heeft hij door dat stelen iets onfatsoenlijks is? Waaraan merk je dat?
- c) Op pagina 9 wordt er door middel van een voetnoot verwezen naar de inleiding. Waarom denk je dat deze waarschuwing hier staat? Is de schrijver het eens met Mars' visie op stelen? Waarom wel/niet?

Vraag 4

In *Een sociaal sprookje* zijn twee personages voortdurend aan het woord: de Marsbewoner en de ik-figuur. De Marsbewoner begrijpt maar weinig van het leven in het negentiende-eeuwse Amsterdam. Hij stelt de ik-figuur veel vragen, waarvan de antwoorden vaak tot nog meer onbegrip leiden. Lees het tweede en derde hoofdstuk (p. 13-28) en beantwoord vervolgens de vragen.

- a) Noteer minstens drie vragen die de Marsbewoner stelt en vat het antwoord dat de ik-figuur hierop geeft samen. Je mag de vragen en antwoorden in een schema noteren.
- b) Hoe denkt de ik-figuur over de aspecten van de samenleving waarover Mars vragen stelt? Waaraan merk je dat?

Vraag 5

In het vierde hoofdstuk toont de ik-figuur interesse in het leven op Mars. Hij vraagt zich af hoe Mars zo gelukkig kan zijn, zonder dat hij ‘een bezitter’ is. Lees het vierde hoofdstuk (p. 28-35).

- a) Wat vindt de ik-figuur van de samenleving op Mars? Is hij het eens met de principes waarop deze samenleving steunt? Geef aan op welke woorden/woordgroepen/passages je je antwoord baseert.
- b) De ik-figuur legt meerdere keren uit waarom het leven op Aarde niet zo makkelijk te veranderen is. Waarom is dit zo volgens hem? Geef aan op welke passage(s) je je antwoord baseert.

Vraag 6

Ook in de laatste twee hoofdstukken van het verhaal kan Mars het niet laten om zijn mening over aardse taferelen te geven. Zo heeft hij een mening over het Nederlandse onderwijssysteem, de rechtsstaat en de concurrentie tussen verkopers.

- a) Kies twee onderwerpen uit en vat samen hoe Mars tegen deze onderwerpen aankijkt.
- b) Denkt de ik-figuur hetzelfde over deze twee onderwerpen? Geef aan op welke woorden/woordgroepen/passages je je antwoord baseert.

Vraag 7

In 1840 werd het boek *Qu'est-ce que la propriété?* (“Wat is eigendom?”) van de Franse socialist Pierre-Joseph Proudhon gepubliceerd, waarin wordt gesteld dat eigendom diefstal is.

- a) Wat denk je dat deze uitspraak, gelet op het socialisme, betekent?
- b) Leg uit wat deze uitspraak te maken heeft met *Een sociaal sprookje*. Wordt de uitspraak ‘eigendom is diefstal’ gesteund door deze tekst? Verwijs in je uitleg naar concrete passages uit de novelle.

Je hebt nu de novelle *Een sociaal sprookje* van A.H. Gerhard gelezen. Aan het begin van deze opdracht heb je je eigen ideeën over gelijkheid, fatsoensnormen en het socialisme genoteerd. Pak je aantekeningen er nog eens bij en geef met behulp van je eerdere notities, de fragmenten en de opdrachten hierbij antwoord op de volgende vragen.

- Wat vond je opvallend aan de gelezen hoofdstukken?
- Kon je je in de gedachtegang van de personages vinden? In hoeverre komt jouw visie overeen met die van de personages?
- Kwam de novelle overeen met je verwachtingen van een socialistische tekst?
- Zijn je ideeën over het socialisme veranderd door het lezen van deze novelle?