

Docentenhandleiding Verkenning Heldenverering & literatuur

Deze handleiding bestaat uit een verantwoording van de Verkenning, en een antwoordmodel (volgt nog).

Verantwoording

Op 5 maart 2020 presenteerden de meesterschapsteams Nederlands een document met daarin een blauwdruk voor het schoolvak Nederlands: *Het schoolvak Nederlands in perspectief*. Om onder jongeren een bewuste omgang met taal en literatuur te stimuleren, zetten de meesterschapsteams vier perspectieven uiteen, op basis waarvan leerlingen 'hun inzicht in het domein van de Nederlandse taal, literatuur en communicatie kunnen vergroten'.¹ Deze vier perspectieven zijn: het **systeemperspectief** ('Er zit systeem in taal, literatuur en communicatie'²), het **individuele perspectief** ('Er is individuele variatie in het gebruik van taal, literatuur en communicatie'³), het **sociaal-culturele perspectief** ('Taal, literatuur en communicatie staan in wisselwerking met sociaal-culturele contexten'⁴), en het **historische perspectief** ('Taal, literatuur en communicatie veranderen in de loop van de tijd'⁵). Deze perspectieven vormen een didactisch uitgangspunt voor deze lessenreeks; de verschillende lesdoelen zijn op hierop afgestemd.

De bovengenoemde perspectieven zijn zeer veelomvattend, maar bevatten toch een hiaat. De inzichten en vaardigheden die door de meesterschapsteams aan het individuele perspectief verbonden worden, zijn tamelijk rationeel van aard, variërend tussen 'soorten geletterdheid: functionele geletterdheid, literaire competentie, laaggeletterdheid' en 'kanalen waarlangs literatuur leerlingen bereikt: lezen en/of luisteren en/of kijken (multi- en intermedialiteit)'.⁶ De emotionele, belevende aspecten van de individuele leeservaring lijken in deze beschrijving onderbelicht te worden. De oorzaak hiervan is mogelijk wel gelegen in de gangbare referentieniveaus inzake literair lezen.

Aan het eind van hun vwo-opleiding dienen leerlingen leesniveau 4F te hebben, wat betekent dat ze (literaire) teksten 'interpreterend en esthetisch' moeten kunnen lezen.⁷ De leesniveaus 1F en 2F hebben beiden betrekking op belevend lezen, en vwo-leerlingen worden geacht deze in de bovenbouw reeds overstegen te hebben.⁸ Bijgevolg zet het vwo-literatuuronderwijs in de bovenbouw niet langer in op belevend lezen. Volgens Stichting Lezen heeft dit negatieve gevolgen op het leesplezier en de leesmotivatie van jongeren, aangezien het een groot contrast vormt met het literatuuronderwijs in de onderbouw: 'Het literatuuronderwijs vraagt doorgaans van leerlingen een andere, meer verhaalanalytische manier van lezen, een leesniveau waar ze nog niet altijd aan toe zijn en dat hen vervreemdt van persoonlijke leeservaringen die voorheen juist bijdroegen aan de leesmotivatie'.⁹

Het is dus belangrijk om de **leesbeleving** van leerlingen ook in de vwo-bovenbouw centraal te blijven stellen. Niet alleen om de overgang van literatuuronderwijs in de onderbouw naar literatuuronderwijs in de bovenbouw vloeiender te maken, maar ook omdat, zoals in het citaat van Stichting Lezen al enigszins doorschemert, stemmingsregulatie en emotiebeleving belangrijke redenen zijn voor jongeren om te lezen.¹⁰ Hierom stelt deze Verkenning de emotionele beleving van teksten, geschreven door en over Michiel de Ruyter, centraal maar past die tegelijk in de analytische en argumentatieve benadering van teksten die het schoolvak Nederlands ook vraagt. Zodoende worden leerlingen gestimuleerd om leesplezier te ervaren, zich voor (historische) literatuur te gaan interesseren maar zien ze ook hoe ze al elders in het vak verworven inzichten over argumentatie in het lezen van literatuur kunnen gebruiken.

Een tweetal concepten is van belang in verband met beleving, namelijk **jouissance** en **historische sensatie**. Eerstgenoemde is een specifieke, kwalitatieve vorm van leesplezier, die samenhangt met een intense leesbeleving. Hierbij is niet per se sprake van *amusement*, maar eerder van *verwondering* of *vervreemding*.

¹ Meesterschapsteams Nederlands, *Het schoolvak Nederlands in perspectief* (5 maart 2020), p. 1.

² Meesterschapsteams (zie noot 1), p. 3.

³ Meesterschapsteams (zie noot 1), p. 4.

⁴ Meesterschapsteams (zie noot 1), p. 5.

⁵ Meesterschapsteams (zie noot 1), p. 6.

⁶ Meesterschapsteams (zie noot 1), p. 4. Zie ook: Annika van Bodegraven, Een vleugje *jouissance* in het Nederlandse literatuuronderwijs (7 mei 2020).

⁷ Stichting Lezen, *De doorgaande leeslijn; De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam 2020, p. 85.

⁸ Stichting Lezen (zie noot 7), p. 80 en p. 82-83.

⁹ Stichting Lezen (zie noot 7), p. 54.

¹⁰ Vgl. Leesmonitor, 'Soorten leeservaringen'. In: *Leesplezier stimuleren* (2020). Geraadpleegd op 28 mei via www.leesmonitor.nl/leesplezier-stimuleren; en DUO Onderwijsonderzoek, *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam (2017) (Stichting Lezen), 37-39.

Volgens Eva van den Boogaard wekt jouissance een 'irrationeel genot' opwekt.¹¹ Dit is niet 'wat leerlingen in het voortgezet onderwijs leuk of plezierig vinden; wel wat hun horizon verbreedt en wat hen verrast.'¹² Dit concept wordt in deze reeks niet expliciet met leerlingen besproken; het dient veeleer als een didactische handvat voor docenten. De stappen zijn zo opgebouwd dat de leesbeleving van leerlingen gepaard gaat met of aanzet geeft tot nieuwe inzichten. Zodoende bevat de reeks verscheidene aanknopingspunten voor docenten om de jouissance-ervaring bij leerlingen te stimuleren.

De historische sensatie ligt in het verlengde van jouissance. Johan Huizinga, de bedenker van de historische sensatie, legt namelijk eenzelfde emotionerend/verrassend vermogen in deze ervaring als Van den Boogaard aan jouissance toeschrijft: 'De historische sensatie wordt men zich niet bewust als een herbeleven, maar als een begrijpen, dat nauw verwant is aan het begrijpen van muziek, of beter gezegd van de wereld door muziek.'¹³ Volgens Huizinga gaat de historische sensatie dus verder dan de herbeleving van het verleden; wie de historische sensatie ervaart, *beleeft* het verleden. Deze reeks probeert deze sensatie bij leerlingen aan te wakkeren.

Overige didactische uitgangspunten

Interpretatieve geschiedenis: Een van de inzichten die leerlingen, voortkomend uit de jouissance-ervaring, in deze reeks opdoen, is dat het verleden niet objectief, maar intersubjectief is. Dit wil zeggen dat de betekenis die aan het verleden wordt gegeven niet vaststaat, maar veranderlijk is, zowel diachroon al synchroon, oftewel: zowel door de jaren/eeuwen heen, als binnen een bepaalde periode.¹⁴ Leerlingen raken dus bekend met het idee dat 'historische kennis voor een belangrijk deel geconstrueerd is op basis van interpretaties'.¹⁵ Deze opvatting wordt onder de noemer van de *interpretatieve benadering van de geschiedenis* al onderwezen in het schoolvak geschiedenis.¹⁶ Bij dezen wordt hij, met name in de tweede les van deze reeks, ook in het literatuurhistorische domein van het schoolvak Nederlands geïmplementeerd.

Zelfinzicht: Marloes Schrijvers et al hebben veelvuldig onderzoek gedaan naar de manier waarop literatuur zelfinzicht bij jongeren teweeg kan brengen.¹⁷ De Verkenning implementeert haar bevindingen, door aan het eind van (bijna) iedere les stil te staan bij de manier waarop het beeld dat leerlingen voorafgaand aan desbetreffende les van De Ruyter hadden, is veranderd. Op deze manier worden leerlingen gestimuleerd om op een bewuste en reflectieve manier met hun veranderende De Ruyter-beleving om te gaan. Ze krijgen grip op hun eigen proces van beeldvorming, oftewel: op de ontwikkeling van hun interpretatie van het verleden. Deze vragenronde maakt leerlingen dus, via hun persoonlijke ervaring, bewust van de veranderlijke betekenis van de geschiedenis. Zodoende leent dit onderdeel zich sterk voor de aanwakkering van jouissance, aangezien leesbeleving en (zelf)inzicht hier bij uitstek hand in hand gaan.

Gebruik verkenning Heldenverering en literatuur

De verkenning Pragmatiek kan op drie verschillende manieren worden ingezet. Deze worden hieronder kort besproken.

1. Leerlingen werken thuis aan de Verkenning. De opdrachten van de verkenning zijn in principe allemaal individueel en zelfstandig te maken.

¹¹ Eva van den Boogaard, 'Leerlingen die teksten laten leven: De literatuurtheoretische begrippen tekst en lezer in het literatuuronderwijs.' In: *Levende Talen Magazine* 105.7 (2018), p. 20-24, hier p. 23.

¹² Van den Boogaard (zie noot 12), p. 23.

¹³ Johan Huizinga, *Geschiedwetenschap / hedendaagsche cultuur. Verzameld werk VII*. Haarlem 1950, p. 72.

¹⁴ Lotte Jensen, 'Synchrone en diachrone herinnering-Michiel de Ruyter in twee vaderlands-historische epen van Adriaan Loosjes'. In: *Nederlandse Letterkunde* 17.2 (2012), p. 141-157, hier: p. 143-142.

¹⁵ Bjorn Wansink, *Between fact and interpretation. Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching*. Utrecht 2017, p. 157.

¹⁶ Wansink (zie noot 16), p. 3-6.

¹⁷ Marloes Schrijvers, Tanja Janssen, en Gert Rijlaarsdam. "Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt"; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo'. In: *Levende Talen Tijdschrift* 17.1 (2016): 3-13.

2. De eerste stappen van de Verkenning worden in de les behandeld. Daarna is het aan de leerlingen of ze doorgaan met de verkenning. De leerlingen in tweetallen laten werken kan positief zijn voor de motivatie, want er ontstaat verbondenheid. Leerlingen zouden ook de eerste stap of de eerste twee stappen die in de les worden behandeld in tweetallen kunnen uitvoeren en de andere drie stappen individueel.

3. De Verkenning wordt helemaal tijdens lessen Nederlands. Alle opdrachten kunnen in samenwerkingsverband gemaakt worden. Aan elke stap van de verkenning zit natuurlijk een eindtijd en de opdrachten die niet af zijn, kunnen als huiswerk opgegeven worden met de volgende les als deadline.

Antwoordmodel Verkenning Heldenverering en literatuur

Stap 1

Opdracht 1

- eigen inschattingen

Opdracht 2

b. Michiel de Ruyter wordt in de tekst bij de video bestempeld als 'onze held' en als 'één van de grootste zeevaarders ooit'. Dat laatste wordt geëxpliciteerd in 'De Ruyter versloeg de Engelsen in zeeslag na zeeslag'. Verder staat over hem dat hij 'steunde een democratischer bewind in de Nederlandse republiek.', dus hij maakte zich daarnaast kenbaar als democraat.

Uit de video volgt:

- Selfmade man in plaats van adel;
- Geld verdiend met handel, met zeevaart;
- Uit de 17e eeuw afkomstig;
- Eén van de mensen die volop meedraaide in dit handelscircus waarin Nederland een belangrijke rol speelde;
- Grootste patriot aller tijden;
- Echte Zeeuwse volksjongen die op 11-jarige leeftijd scheepging;
- Zelfstandig ondernemer in de walvisvaart waarmee hij een fortuin verdiende;
- In 1651 als rijk man aan wal om te rentenieren;
- Voelde zich in de oorlogen tussen Engeland en de Republiek geroepen de Republiek te verdedigen;
- Versloeg de Engelsen in zeeslag na zeeslag;
- Versloeg Engelsen in een spectaculaire verrassingsaanval bij Chatham in 1666;
- Steunde Johan de Witt (raadspensionaris) in machtsstrijd met Willem III van Oranje (stadhouder);
- Stief in 1672 in het harnas tijdens een zeeslag met de Fransen;
- In de Nieuwe Kerk in Amsterdam begraven
- Uit een gedicht uit De Ruyters tijd blijkt hij omschreven als: Der Staten rechterhand/Redder van het vervallen vaderland/Door God gesteund/Door hem herleefde vrijheid en vrede.

c. Mogelijk iets als? 'De vijand, de Engelsen, vluchtte omdat Michiel de Ruyter en zijn mannen nu eenmaal sterker waren in de oorlog, ze gebruikten in plaats van en ook vanwege de grootte van hun vloot ten opzichte van de Engelsen een slimmere tactiek door tweemaal door de Engelse vloot te varen. Hun (zee)gevechtstactiek ging boven het effect van een grote oorlogsvloot. Ze fungeerden op die manier als echte helden tijdens deze zeeslag voor de Republiek toen en voor ons nu, want anders waren zij toen in Engelse handen gevallen en voor ons nu geldt dat Michiel de Ruyter en zijn mannen op heldhaftige wijze ons land (i.e. de Republiek) wist te beschermen tegen Engeland.'

Opdracht 3

- eigen inschattingen

Opdracht 4

b.

- De beschermheer van de Nederlandse slavenhandel
- Zeventiende-eeuwse zeeheld die thuishoort in het rijtje typisch Nederlandse schurken

22 Uit een lofdicht van Geeraert Brandt op Michiel de Ruyter. Hij beschreef het leven van De Ruyter in de biografie: 'Het leeven ende bedrijf van den heere Michiel de Ruiter' (eerste druk 1687), zie: https://www.dbnl.org/tekst/bran002leve01_01/.

- Vechter voor Nederlands commercieel wereldrijk
- Succesverhaal uit de lagere klasse
- Kundig op zee als walvisvaarder en kaper
- Niet bepaald een principiële tegenstander van de slavernij
- Mogelijk lag zijn belangrijkste blijvende bijdrage aan de Nederlandse economie op het terrein van de slavernij
- Hij haalde zijn winst niet alleen uit de opbrengst van plundering, maar ook op kosten van zijn bemanning.
- Hij gebruikte harde krijgstuicht en was dus geen zachtvaardig man.

c. Een genuanceerd beeld. Michiel de Ruyter wist winst te behalen vanwege eigen kundigheid op zee als walvisvaarder en kaper, maar ook ten koste van zijn eigen bemanning. Het feit dat hij slavernij voorstond kan namelijk bepaald hebben dat een deel van zijn bemanning inderdaad uit slaven bestond, die hij onder harde krijgstuicht regeerde in plaats van zachtmoedige rechtvaardigheid.

d. Ziekte en scheurbuik laat zich vertalen als een gevolg van de slechte behandeling van de bemanning door Michiel de Ruyter en andere leidinggevenden. Precies die ziekte van hun bemanning gebruiken Michiel de Ruyter en de andere kapiteins als motief om niet te willen vechten met de Engelsen terwijl de werkelijke reden is dat ze bang zijn voor de Engelsen. Dat ze dat motief aanvoeren is enerzijds logisch omdat zij proberen dankzij (de kunsten van hun) bemanning (economisch) voordeel te behalen uit de oorlogsvoering. Maar anderzijds niet omdat de bemanning die door hun eigen toedoen niet optimaal kan functioneren nu dubbelop de schuld krijgt en als excuus dient om maar niet te willen vechten met de Engelsen. Opvallend genoeg blijkt die reden om de Engelsen niet aan te vallen een gedeeld fenomeen: niet alleen Michiel de Ruyter maar ook veel of mogelijk alle andere kapiteins onder viceadmiraal De Witte willen profiteren van hun bemanning ten koste van diezelfde bemanning.

Stap 2

Opdracht 1

- eigen inschattingen
- eigen inschattingen
- eigen inschattingen

Opdracht 2

- 1635 en 1637
- Michiel gebruikt niet meer alleen zijn patroniem, maar heeft een achternaam toegevoegd.
- Persoon te paard, persoon die paardrijdt.
- vrijbuiters, landlooper, straatrover. Ook verbonden met rover. Later komt het kenmerk "door landsheer of stad in dienst genomen" op de voorgrond.
- Eigen talent benadrukken, reputatie opbouwen: welke eigenschappen worden er door die nieuwe achternaam belicht?
- Eigen antwoord
- Eigen antwoord

Stap 3

Opdracht 1

a, b, c, bijvoorbeeld:

Woord op titelblad	Denotatie in eigen woorden	Denotatie volgens woordenboek Grimm
Ruyter	Iemand die paardrijdt	vrijbuiters, landlooper, straatroover
Ruhmwürdig	roemwaardig	des ruhmes würdig, rühmlich
Seeheld	Een held op zee	Held op een meer of vijver (See oder Teich)

Etcetera.

d. Beschrijf in je eigen woorden de verschillen en overeenkomsten tussen de verwachte en in het woordenboek gevonden denotatie. Bedenk ook waarom het woord van betekenis zou kunnen zijn veranderd.

Opdracht 2

- eigen inschattingen

Stap 4 en 5

- eigen analyses en oordelen