

OP WEG NAAR HEDENDAAGS **LITERATUURONDERWIJS LATIJN**

DE INTEGRATIE VAN MODERNE LITERATUURTHEORIE IN DE
DERDE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS LATIJN

Aantal woorden: 29741

Marieke Andries

Studentennummer: 01402756

Promotor(en): Prof. dr. Katja De Herdt, Dr. Yanick Maes

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de taal- en letterkunde: Latijn - Grieks

Academiejaar: 2017 – 2018

Voorwoord

Deze masterproef kon alleen gerealiseerd worden dankzij de hulp van veel verschillende mensen. Ten eerste wil ik mijn promotor prof. dr. Katja De Herdt bedanken voor het vele advies op didactisch vlak, het vertrouwen dat ze mij gaf om een focusgroep te laten plaatsvinden tijdens een mentorendag van de UGent, de hulp bij het samenstellen van die focusgroep en het zoeken naar bereidwillige leerkrachten voor de testlessen. Ik bedank mijn copromotor dr. Yanick Maes voor zijn inspirerende blik op Latijnse literatuur en moderne literatuurtheorie, die mij uitdaagde om op een kritische manier naar mijn literaire interpretaties te kijken. Ik bedank ook alle deelnemers van de focusgroep, wiens praktijkervaring een grote hulp is geweest: dhr. W. Cool, mevr. K. Vanacker, mevr. M. Lietaert, dhr. D. Wildemauwe, dhr. K. Doffemont, dhr. P. De Groote, mevr. G. Steenkiste en mevr. K. Meerhaege. Natuurlijk bedank ik ook de leerkrachten in wiens klassen de testlessen zijn doorgegaan voor de tijd die ze wilden vrijmaken, het vertrouwen dat ze me gaven om hun klas voor twee uur over te nemen en de nagesprekken die ik met hen heb gehad: dhr. D. Wildemauwe, mevr. H. Haerick, mevr. K. Meerhaeghe, dhr. K. Doffemont, mevr. K. Nonneman, mevr. D. Lehembre, dhr. B. Elewaut, mevr. L. Desmet en mevr. D. Nachtergaele. De leerlingen van deze klassen wil ik ook graag bedanken voor hun medewerking. Tot slot bedank ik ook mijn zus, Fien. Zij was een inspirerend klankbord tijdens het ontwerp van de testlessen.

Ik hoop dat deze masterproef haar lezers kan inspireren om Latijnse literatuur op een interessante, moderne en uitdagende manier aan te bieden aan leerlingen uit het secundair onderwijs. Deze tekst is geschreven vanuit mijn persoonlijke overtuiging dat het vak Latijn niet dood is als we de taal en cultuur behandelen als een levendige inspiratiebron: kritisch, nieuwsgierig en niet bang om ze met het heden te confronteren. En hoe bescheiden zijn omvang ook is, toch is het mijn hoop om met dit onderzoek een verschil te kunnen maken in de manier waarop met Latijnse literatuur in het onderwijs wordt omgegaan.

Inhoudstafel

Voorwoord	2
Inhoudstafel	3
Inleiding	5
DEEL 1: Verkenning van het probleem	
1. Vraagstelling	6
2. De klassieken en literatuurtheorie	7
2.1. Algemeen	7
2.2. In het onderwijs	8
3. Leerplannen	10
4. Handboeken	12
5. Focusgroep	15
5.1. Keuze voor een focusgroep	15
5.2. Doelstelling	16
5.3. Samenstelling en context	16
5.4. Verloop en resultaten	17
6. Conclusie	21
DEEL 2: Literatuuronderzoek naar methodes voor actief en kritisch denken	
1. Vraagstelling	22
2. De noden van tekstinterpretatie	24
3. De Methodes	28
3.1. Handelingsgericht leren	28
3.2. Visualisering	31
3.3. Reader Response Criticism (Ervaringsgericht lezen)	33
3.4. Actief Historisch Denken en Reacting To The Past	37
3.5. Interculturele competentie	41
4. Conclusie	44
DEEL 3: Testlessen	
1. Vraagstelling en doelen	45
2. Ontwerp van de testlessen	46

2.1. Keuze van de theoretische kaders, Latijnse tekst en lesmethodes	46
2.2. Lesdoelen	48
2.3. De Cleopatraode: achtergrond en historische interpretatie	48
2.4. Behandeling van de Cleopatraode in handboeken	53
2.5. Testles feminisme	54
2.6. Testles postkolonialisme	57
2.7. Testles Reader Response Criticism en auteursintentie	59
2.8. Testles Actief Historisch Denken	61
3. De Testfase	64
3.1. Praktische organisatie	64
3.2. Evaluatie les Reader Response Criticism en auteursintentie	68
3.3. Evaluatie les postkolonialisme	69
3.4. Evaluatie les Actief Historisch Denken	70
3.5. Evaluatie les feminisme	72
4. Conclusie	74
 DEEL 4	
1. Opzet	77
2. Aanpak binnen een lesplanning	78
3. Concretisering van literatuurtheorie	80
4. Evaluatie	82
 Conclusie	84
 Bibliografie	85
 Bijlagen	
1. Vragenprotocol focusgroep	96
2. Lesvoorbereiding feminisme	99
3. Lesvoorbereiding postkolonialisme	110
4. Lesvoorbereiding Reader Response Criticism en auteursintentie	122
5. Lesvoorbereiding Actief Historisch Denken	132
6. Evaluatieformulier leerlingen (Natest)	142

Inleiding

Het doel van deze masterproef is te onderzoeken hoe moderne literatuurtheorie het best kan worden toegepast in de derde graad Latijn van het secundair onderwijs. Het beantwoorden van die vraag gebeurde in drie fasen. In deel één wordt de huidige verhouding tussen moderne literatuurtheorie en het literatuuronderwijs Latijn onderzocht, om na te gaan welke specifieke noden die onderwijscontext en dat vakgebied (Latijnse letterkunde) nodig hebben. In deel twee wordt onderzocht welke didactische methodes het meest geschikt zijn om moderne literatuurtheorie aan te leren, overeenkomstig de noden die in deel één werden vastgesteld. In het derde deel worden de bevindingen uit deel één en twee omgezet in de praktijk door het ontwerp van vier lessen moderne literatuurtheorie voor de derde graad Latijn. Die lessen werden uitgetest in klassen en geëvalueerd.

Wanneer er wordt gesproken over literatuurtheorie, wordt daarmee steeds, tenzij anders vermeld, moderne literatuurtheorie bedoeld. Dat definieer ik als elke vorm van theorie die als basis wordt gebruikt voor literaire tekstinterpretatie en die vandaag aan universiteiten wordt beoefend. Die definitie is zeer ruim, maar wil sterk verouderde literatuurvisies, zoals romantische of positivistische literatuurbenaderingen, uitsluiten. Die oude literatuurbenaderingen worden immers aan universiteiten niet meer als hoofdperspectief voor literaire tekstinterpretatie gebruikt. De onderwijscontext waar in deze masterproef over wordt geschreven is steeds, tenzij anders vermeld, de derde graad Latijn van het secundair onderwijs.

DEEL 1: Verkenning van het probleem

1. Vraagstelling

In het eerste deel van deze masterproef wordt de huidige verhouding tussen het Latijnse literatuuronderwijs en literatuurtheorie onderzocht. De bedoeling is eerst en vooral een overzichtelijk beeld te schetsen van hoe de Latijnse literatuur op dit moment wordt onderwezen en in hoeverre moderne literatuurtheorie daar reeds wordt toegepast. In de mate van het mogelijke wordt ook de oorzaak van het al dan niet toepassen ervan onderzocht.

Het beantwoorden van die vraag is echter niet voor de hand liggend. Wetenschappelijke literatuur of leerplannen kunnen ons alleen iets vertellen over de verwachtingen en eisen van experts, maar weinig over de onderwijspraktijk of de mening van de lesgevers. Ook is er zeer weinig didactisch materiaal, zoals handboeken, voor de derde graad Latijn beschikbaar, waaruit men een bepaalde houding tegenover literatuurtheorie zou kunnen afleiden. Bovendien zegt een handboek niet alles over de onderwijspraktijk; een leerkracht kan daaruit gebruiken wat hij¹ wil en eigen lessen of opdrachten toevoegen. Om die lacune (deels) op te vullen werd in deze masterproef geopteerd voor het afnemen van een focusgroep, bestaande uit enkele leerkrachten klassieke talen. Maar ook die methode heeft zijn beperkingen en geeft geen volledig en objectief beeld. Het samenleggen en vergelijken van verschillende informatiebronnen moest het best mogelijke antwoord op bovengenoemde vraagstelling voortbrengen. Het antwoord op die vraag werd gebruikt om de testlessen uit te bouwen. Pas wanneer duidelijk was welke noden er waren, kon een praktische oplossing voor de situatie worden uitgewerkt.

¹ Het voornaamwoord 'hij', gebruikt om te verwijzen naar een lezer, leerling, leerkracht of andere persoon, wordt in deze paper als genderneutraal grammaticaal voornaamwoord gebruikt.

2. De klassieken en literatuurtheorie

In de volgende paragrafen wordt aan de hand van wetenschappelijke literatuur een beeld geschetst van de relatie tussen klassieke literatuur en literatuurtheorie. Eerst wordt ingegaan op de algemene toepassingen en overzichtswerken, daarna op de toepassing ervan in het onderwijs.²

2.1. Algemeen

Wie een zoektocht onderneemt naar inleidende literatuur over de toepassing van literatuurtheorie op klassieke teksten, botst al snel op twee standaardwerken: 'Modern Literary Theory and Ancient Texts: An Introduction' (Schmitz 2007) en 'Theory for Classics. A Student's Guide' (Hitchcock 2008). Schmitz behandelt de belangrijkste stromingen (o.a. structuralisme, narratologie en discours analyse) chronologisch, legt de basisprincipes uit en vertelt hoe elke stroming reeds is toegepast op klassieke literatuur. Hitchcocks werk heeft hetzelfde opzet, maar vertrekt vanuit het werk van dertig theoretici. Deze twee werken zijn zeer waardevol op twee vlakken. Ten eerste promoten ze een pluralistisch gebruik van literatuurtheorie. Elke stroming, hoewel soms reeds (gedeeltelijk) achterhaald, kan nuttig zijn voor de bespreking van bepaalde teksten. Ze willen op een begrijpelijke en overzichtelijke manier literatuurtheoretische stromingen ontsluiten voor classici, zodat de lezer kan kiezen wat hij kan gebruiken (Schmitz 2007: 3-4). Ten tweede vormen de boeken door hun uitgebreide leestips aan het einde van elk hoofdstuk de ideale uitvalsbasis voor een classicus die op zoek is naar toepassingen van literatuurtheorie op de klassieken (Hitchcock 2008: xv-xvi).

De publicatie van deze werken, beiden in het eerste decennium van de éénnentwintigste eeuw (Schmitz' werk werd al in 2002 in het Duits uitgegeven), tonen aan dat er rond die periode een interesse, maar ook een nood ontstond aan meer algemene kennis over literatuurtheorie bij classici. Literatuurtheorie kende zijn grootste populariteit in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw. In die periode ontstonden de meeste literatuurtheoretische stromingen, die aan de basis stonden van grootse academische debatten en sindsdien het literatuurwetenschappelijk onderzoek hebben vormgegeven. De klassieke filologie sprong echter niet meteen mee op de kar. Met haar eeuwenoude traditie had ze al lang haar eigen methodologie ontwikkeld, waardoor de nieuwe theorieën binnen die tak van het literatuuronderzoek niet zo populair werden, en soms zelfs

² Ik kies er bewust voor om mij hier niet uitgebreid uit laten over de mogelijke toepassingen van literatuurtheorie op klassieke teksten of de argumenten om dat te doen. Dat is hier niet aan de orde en het zou me te ver leiden. Later in dit hoofdstuk zal wel de vraag worden beantwoord waarom literatuurtheorie binnen de onderwijscontext nuttig is. Wie meer wil lezen over literatuurtheorie en de klassieken verwijst ik naar Schmitz (Schmitz 2007) en Hitchcock (Hitchcock 2008). Voor wie zich wil verdiepen in het statuut van literatuurtheorie raad ik Oversteegen aan (Oversteegen 1982).

met argwaan werden (en nog steeds worden) bekeken (Schmitz 2007: 4-5). Toch zou het al te voorbarig zijn te stellen dat literatuurtheorie geen aandacht heeft gekregen in de klassieke literatuurwetenschap. Het wetenschappelijk tijdschrift 'Arethusa' publiceert al sinds enkele decennia studies die vernieuwende literatuurwetenschappelijke benaderingen en klassieke literatuur combineren (Hitchcock 2008: xii). En Irene de Jong publiceerde al in de jaren tachtig over haar narratologische analyse van de Homerische epen (de Jong 1987). We kunnen echter wel zeggen dat de algemene achtergrond over literatuurtheorie, zoals die in de jaren zeventig van de vorige eeuw ontstond, niet tot het standaardcurriculum van de classicus behoort. Op die lacune spelen de werken van Schmitz en Hitchcock in.

De latere interesse van classici in literatuurtheorie, zo stelt Schmitz in zijn inleiding, hoeft echter geen belemmering te zijn om er alsnog de vruchten van te plukken (Schmitz 2007: 5-6). Op een veilige afstand van de hevige debatten en revolutionaire vernieuwingen uit de ontstaansperiode kan de classicus op een kritische manier de stromingen gebruiken waar ze voor zijn werk nuttig kunnen zijn (idem).

2.2. In het onderwijs

In het Vlaamse onderwijsveld is wetenschappelijke literatuur in het algemeen niet dik gezaaid. Het verbaast dan ook niet dat er weinig is geschreven over de combinatie van literatuurtheorie en Latijnse literatuur binnen de onderwijscontext. Het meest opvallende artikel over dit onderwerp is al bijna dertig jaar oud; in 'Acht keer acht. Catullus' carmen 8 gelezen vanuit 8 methodologieën.' (Decreus 1990) bespreekt Decreus acht literaire lezingen van een gedicht van Catullus, elk vanuit een ander literatuurtheoretisch perspectief. Hij wil inspiratie bieden aan leerkrachten Latijn en geeft daarom bij elke stroming suggesties voor toepassingen in de klas. Hij bespreekt zowel traditionele (bv. romantiek en positivisme) als moderne stromingen (bv. structuralisme en vrouwenstudies). Door die pluralistische denkoefening wordt aangetoond dat een (antieke) tekst interessanter wordt door hem vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Elke stroming heeft immers, zo stelt Decreus, het vermogen om een ander aspect van de tekst te belichten (Decreus 1990: 140). In 2012 publiceerde Van Hoof drie artikels die op hetzelfde stramien verdergaan; telkens wordt een tekst van een schoolauteur vanuit een aantal literatuurtheoretische perspectieven besproken (Van Hoof 2012 a, b, c). Van Hoof stelt dat ze literatuurtheorie binnen het Latijnsonderwijs wil promoten omdat het de leerlingen in staat kan stellen de tekst beter te begrijpen, maar ook omdat het hen bewust maakt van interpretatieve vooroordelen bij henzelf en anderen (Van Hoof 2012 a: 11).

In 2007 publiceerde Decreus in een syllabus een hoofdstuk over 'tekstervaringsgericht lezen', of Reader Response Criticism, waarin hij de mogelijkheden van die literatuurtheoretische stroming voor het Latijnonderwijs aantoonde (Decreus 2007: 32-44). Decreus wil met die aanpak de leerlingen op een kritische manier leren nadenken over hun omgang met de tekst (Decreus 2007: 33). Hij beschrijft het bovendien als een alternatief voor het zoeken naar een 'juiste' interpretatie, dat toelaat de tekst op verschillende niveaus te lezen.

Uit de publicatie van de besproken artikels blijkt dat de auteurs de nood voelden om hun academische ervaring met literatuurtheorie te delen met het onderwijsveld. Het is volgens hen dan ook niet vanzelfsprekend dat leerkrachten klassieke talen de literatuurtheoretische benaderingen van Latijnse en Griekse teksten kennen, of weten hoe ze die in hun lessen kunnen gebruiken. Bovendien besteden de auteurs aandacht aan het beargumenteren van het gebruik van literatuurtheorie binnen het klassieke talenonderwijs; de argumenten blijken niet vanzelfsprekend.

3. Leerplannen

De consultatie van de huidige leerplannen Latijn voor de derde graad heeft, binnen het kader van de boven geformuleerde vraagstelling, een tweeledig doel. Ten eerste kan het een hulpmiddel zijn om te weten te komen hoe de onderwijspraktijk op dit moment omgaat met literatuurtheorie. Ten tweede geven de leerplannen een beeld van de verwachtingen van onderwijsexperts over de praktijk. Het eerste aspect loopt niet noodzakelijk parallel met het tweede: het is niet omdat iets in het leerplan staat, dat leerkrachten dat ook uitvoeren of op die manier uitvoeren zoals het leerplan het bedoelt, ook al worden ze daarop gecontroleerd. Ik wil hier niet verder onderzoeken hoe die twee aspecten zich ten opzichte van elkaar verhouden, maar het is wel van belang het onderscheid te erkennen.

Er zijn drie leerplannen Latijn voor de derde graad, elk van een andere onderwijskoepel: dat van het VVKSO (Leerplan Latijn VVKSO 2015), het GO! (Leerplan Latijn GO! 2008) en het OVSG (Leerplan Latijn OVSG 2006). Alleen het leerplan van het VVKSO vermeldt, in de wenken bij de leerplandoelstellingen voor lectuurreflectie, expliciet het gebruik van literatuurtheorie in de lessen Latijn. Het raadt aan om, naast de traditionele literatuurbenaderingen, zoals een romantische of positivistische literatuuropvatting, ook moderne literatuurtheoretische benaderingen aan bod te laten komen (Leerplan Latijn VVKSO 2015: 55-56). Men wijst op de gewoonte binnen de moderne literatuurwetenschap om verschillende literatuuropvattingen naast elkaar aan bod te laten komen (men refereert daar naar Decreus (Decreus 1990), cf. supra p. 8). Men raadt aan dat te doen aan de hand van concrete besprekingen.

Naast die ene expliciete verwijzing, komen in de drie leerplannen twee belangrijke aspecten aan bod die door het gebruik van literatuurtheorie kunnen worden ondersteund. Ten eerste wil men een reflectieve confrontatie tussen de oudheid en het heden stimuleren.³ Men vindt het belangrijk dat de leerlingen nadenken over de Romeinse cultuur en denkbeelden, dat ze beseffen dat die aan plaats en tijd gebonden zijn en dat ze die met hun eigen perspectief kunnen confronteren. Er wordt ook specifiek melding gemaakt van het bekijken van de omgang van de Latijnse literatuur met andere culturen en de vergelijking met het heden op dat vlak.⁴ Ten tweede wil men een actieve inbreng van de leerlingen stimuleren en wil men hen creatief doen omgaan met de gelezen

³ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 5-6, 49, 54 (LD 16), 56 (LD 23, 27), 57 (LD 29))
Leerplan Latijn GO! (2008: 2, 4 (LD 5, 6, 12, 13), 9 (LD 17), 10 (LD 24, 25))
Leerplan Latijn OVSG (2006: 19-20, 52 (LD 22), 55 (LD 32))

⁴ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 56 (LD 27))
Leerplan Latijn GO! (2008: 11 (LD 26))
Leerplan Latijn OVSG (2006: 57 (LD 36))

teksten.⁵ Die twee aspecten lenen zich er zeer goed toe om door middel van literatuurtheorie te worden verwezenlijkt, omdat het kritisch en individueel denken over de tekst kan stimuleren. Het biedt een alternatief denkkader, dat zowel de Romeinse als de hedendaagse wereld in een ander daglicht kan stellen, waardoor preconcepties aan het licht kunnen komen. Wat de omgang met andere culturen betreft is het postkolonialistisch perspectief ideaal.

Ook in de lessen Nederlands hoeven de leerlingen volgens de leerplannen geen kennis te maken met literatuurtheorie. Er wordt door de drie onderwijsnetten wel gesteld dat de leerlingen zowel op een tekstervarende als tekstbestuderende manier literatuur moeten leren lezen en daar vervolgens met het juiste begrippenapparaat over moeten kunnen communiceren.⁶

⁵ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 10-11, 55, 57 (LD 29))
Leerplan Latijn GO! (2008: 9 (LD 17))
Leerplan Latijn OVSG (2006: 52 (LD 22))

⁶ Leerplan Nederlands VVKSO (2014: 60-69)
Leerplan Nederlands GO! (2015: 30-33)
Leerplan Nederlands OVSG (2014: 37-41)

4. Handboeken

Zoals reeds vermeld bieden handboeken voor de derde graad slechts een beperkte inkijk in de hedendaagse onderwijspraktijk. Er wordt vandaag in Vlaanderen slechts één handboekenreeks voor de derde graad Latijn uitgegeven: 'Scrinium', binnen de reeks 'Ars Legendi' van uitgeverij Plantyn. De boeken 'Dulces Musae A', 'Dulces Musae B' en 'Magistrae Vitae' behandelen respectievelijk het episch, lyrisch en historiografisch genre (Blomme et al. 2015 a, b) (Dreesen 2017)⁷. Over literatuurtheorie wordt in die boeken niet gesproken en dat is niet verbazingwekkend. Maar ook impliciet is de interpretatie van de teksten behoorlijk eenzijdig. De benadering van de leesteksten ziet er op het eerste gezicht erg divers uit en voelt voor de gebruikers waarschijnlijk ook zo aan. In de lees- en besprekingsvragen wordt het verband gelegd met de historische context van de tekst en het leven en werk van de auteur, maar wordt ook gewerkt met intertekstualiteit, receptie en actualisering, analyse van stijl, psychologisering van de personages, enz. Een kritische omgang met bestaande vertalingen wordt gestimuleerd en men legt verbanden met filosofie en mythologie. Maar als we gaan kijken naar de manier waarop de besprekingsvragen worden gesteld, zien we telkens hetzelfde stramien terugkeren. De vragen zijn vaak erg sturend, waardoor het kritisch en zelfstandig denken over tekst weinig kans krijgt.

Dat fenomeen zien we bijvoorbeeld aan het werk in de volgende besprekingsvragen bij Aeneis IV, 304-330. In de vragen wordt vaak al een deel van de interpretatie prijsgegeven en vaak is er ook maar één juist antwoord mogelijk. De leerling moet slechts op zoek in de tekst naar die zaken die hem worden gevraagd. Zelf actief met de tekst aan de slag gaan wordt echter niet gestimuleerd.

Vragen bij 'Dido's smeekbede'

1. *Bespreek de woordplaatsing van v. 305-306.*
2. *Wat valt er op in de klanken van v. 305-306?*
3. *Wat is het meest benadrukte woord van v. 306? Met welk woord uit v. 305 komt het naar betekenis overeen?*
4. *Toon aan dat noster in v. 307 niet gelijk is aan meus.*
5. *v. 307-308:*
 - a *Welke stijlmiddelen dragen bij tot de sterke emotie?*
 - b *Toon aan dat deze verzen eerder smekend zijn.*

⁷ Dezelfde uitgeverij gaf nog een ander handboek uit over het juridisch genre ('Scrinium. Sub lege libertas' uit 2016), maar omdat dat geen narratieve teksten behandelt, wordt het hier buiten beschouwing gelaten.

6. a *Hoe wordt crudelis extra beklemtoond?*

b *Waarin bestaat die crudelitas?* (Blomme et al. 2015 a: 137)

Het aantal actieve verwerkingsopdrachten bij de teksten is bovendien zeer beperkt. We moeten deze bevindingen uiteraard binnen enig perspectief plaatsen: een gebruiksklaar handboek moet een oplossingsmodel voor de leerkracht kunnen aanbieden, waardoor men waarschijnlijk vasthoudt aan deze vraag-juist-antwoordstructuur. Bovendien kan een handboek door de leerkracht worden aangevuld met eigen interpretaties en opdrachten, die het actief denken van de leerlingen meer stimuleren. Een handboek geeft nooit een volledig beeld van wat er in de klascontext gebeurt.

Ook de tekstinterpretatie gaat meestal uit van éénzelfde principe: een positivistische benadering die vertrekt vanuit de intentie van de auteur. Daarmee bedoel ik dat er een logisch verband wordt gezien tussen het ontstaan van de tekst en de historische context waarin dat gebeurde. De auteur is daarin een product van zijn tijd en geeft daaraan met een zeer gerichte bedoeling uiting in zijn werk. Bovendien wordt vrij systematisch de intentie van de auteur centraal geplaatst: de tekstinterpretatie is een zoektocht naar de bedoelingen van de auteur en dat verband wordt zelden in vraag gesteld. Een voorbeeld daarvan vinden we in de volgende besprekingsvragen bij Catullus' Carmen I.

Vragen: Catullus en de poetae novi

1. *Het adjectief lepidus (fijn, geestig, elegant, afgewerkt) kan zowel op het uitzicht van het boek slaan als op de inhoud ervan. Waarom mogen we er wel van uitgaan dat Catullus in v. 1-2 over de kwaliteiten van zijn gedichten spreekt?*

(...)

5. *Welke kwaliteiten bewondert Catullus in het werk van Nepos? Je mag ervan uitgaan dat hij die kwaliteiten ook zijn eigen werk nastreeft.*

6. *Op het eerste gezicht spreekt Catullus kleinerend over zijn eigen werk, maar hij maakt ook duidelijk dat hij dat ironisch bedoelt: waar?* (Blomme et al. 2015 b: 22)

Vanwege het klein aantal handboeken in het Vlaamse onderwijsveld heb ik ook enkele Nederlandse handboeken voor de derde graad Latijn onder de loep genomen. Ik koos voor twee handboeken van uitgeverij Eisma (Hupperts 2015 en Hupperts 2014) en twee boeken van uitgeverij Hermaion (Artz 2004 a, b en Jansen en Stryk 2006 a, b). Uit de focusgroep is gebleken

dat verschillende leerkrachten inspiratie putten uit Nederlandse handboeken en er (voor hen) vernieuwende ideeën in terugvonden (cf. infra p. 19).

De geraadpleegde boeken van Eisma zijn erg gelijkaardig aan de Scriniumhandboeken; de focus ligt op de historische context van de teksten, met daarnaast aandacht voor receptie en stijl. En ook de handboeken van Hermaion hebben weinig aandacht voor verschillende interpretatieve perspectieven. De focus is steeds primair historiserend en men zoekt zeer vaak naar de intentie van de auteur. Voor de vorming van een persoonlijke mening over de interpretatie van de tekst is slechts zelden ruimte; zelfs wanneer in 'At pius Aeneas' (Jansen en Struyk 2006 b) een hoofdstuk aan nawerking door onder andere Dante en Vondel wordt gewijd, wordt vanuit hun auteursperspectief gewerkt. De teksten worden wel gekaderd binnen het genre, de geschiedenis en Augustijnse politiek en narratieve elementen als metriek of verteltechniek.

We kunnen dus besluiten dat de tekstinterpretaties in handboeken Latijn voor de derde graad meestal uitgaan van de historische context en het leven en werk van de auteur. Dat noemen we een positivistische benadering. De vraag-juist-antwoordstructuur draagt ertoe bij dat kritisch en zelfstandig nadenken door de leerlingen over de betekenis van de tekst weinig ruimte krijgt. Het verband tussen de tekst en de leefwereld van de leerlingen wordt meestal door middel van receptie of actualisering gelegd.

5. Focusgroep

5.1. Keuze voor een focusgroep

Deel één van deze masterproef, dat de verkenning van de relatie tussen literatuurtheorie en het Latijnonderwijs tot doel heeft, loopt bijna op zijn einde. Verschillende schriftelijke bronnen werden hierboven reeds besproken, maar zij geven weinig informatie. Ze zijn klein in aantal en geven slechts een beperkte inkijk in de dagelijkse onderwijspraktijk. Het is immers niet mogelijk om op basis van handboeken, leerplannen of wetenschappelijke literatuur zich een beeld te vormen van de mening van leerkrachten omtrent literatuurtheorie, of te weten te komen wat ze reeds toepassen en wat niet. Daarom heb ik ervoor gekozen om door middel van een face-to-face-onderveraging een beter beeld te krijgen van de visie van leerkrachten klassieke talen over dit onderwerp.

De verkenning van de situatie in dit eerste deel heeft een hoger doel, namelijk het ontwerpen van een model waarmee leerkrachten Latijn gemakkelijk(er) aan de slag kunnen met literatuurtheorie. De vragen die in de focusgroep werden gesteld, moesten dus kunnen helpen bij de vormgeving van dat model. Toch stonden de grote lijnen van dat model al vast vóórdat de focusgroep plaatsvond. De focusgroep was binnen dit onderzoek immers geen objectief-wetenschappelijk meetinstrument, maar eerder een steekproef, een exploratief en horizonverbredend instrument (Mortelmans 2007: 318). Het te ontwerpen model mocht dus niet volledig afhangen van de toevallige samenstelling van de focusgroep (cf. infra: 5.3 samenstelling en context). Het was echter wel een hulp om enkele bekommernissen van leerkrachten te ontdekken, zodat ik daar rekening mee kon houden bij het ontwerp van de lessen.

De keuze voor een focusgroep, en niet voor enkele één-op-één-interviews, komt vooral voort uit het exploratieve karakter van de vraagstelling. Er is weinig informatie beschikbaar over de visie van leerkrachten omtrent dit onderwerp, dus is een focusgroep een snelle manier om de opinies van een groep mensen te weten te komen (idem: 318). Een tweede reden is het vermoeden dat bij een interview de leerkrachten sneller een antwoord zouden geven dat van hen wordt verwacht. Misschien krijgen ze wel het gevoel niet mee te zijn met hun tijd of een slechte leerkracht te zijn als ze negatief staan tegenover het onderwerp. Ik hoopte binnen een focusgroep een meer open en ontspannen houding te kunnen genereren bij de ondervraagden, zodat ze voor hun eigen mening zouden durven uitkomen. (Toch zullen we ook hier rekening moeten houden met de invloed van dominante deelnemers en de invloed van de context van het gesprek, namelijk een contactdag op de universiteit, cf. infra; Mortelmans 2007: 341). Een laatste reden voor de keuze voor de focusgroep is de interessante groepsdynamiek die zou ontstaan. Doordat de deelnemers op elkaar

kunnen reageren, is het mogelijk een beeld te krijgen van de invloed die leerkrachten op elkaar uitoefenen in hun visie op en toepassing van literatuur theorie in hun klas (idem: 341).

5.2. Doelstelling

De resultaten van de focusgroep zouden inzichten moeten kunnen bieden op drie belangrijke domeinen. Ten eerste wilde ik meer weten over de attitudes van de leerkrachten in verband met literatuurtheorie in hun lessen. Ik wilde weten of ze ervoor openstaan en of ze denken dat het nuttig zou zijn voor hun leerlingen. Ten tweede wilde ik graag weten of ze al literatuurtheorie of kritische reflectie over teksten gebruiken in hun lessen en op welke manier ze dat doen. Tot slot wilde ik polsen naar de inspiratiebronnen (handboeken, wetenschappelijke literatuur, enz.) die de leerkrachten al dan niet gebruiken om hun tekstinterpretaties voor te bereiden. Ik wilde ook weten of ze nood hebben aan extra lesmateriaal over dit onderwerp. Het vragenprotocol werd opgesteld om inzichten in die drie domeinen te verwerven.

Het was van belang om vanaf het begin duidelijk te maken wat ik precies met literatuurtheorie bedoelde, bijvoorbeeld door te werken met voorbeelden. Wat de leerkrachten zelf onder dat begrip verstaan, was eigenlijk van geen belang. Ik wilde niet hun kennis testen, maar hen wel bevragen over hun houding en gedrag.

5.3. Samenstelling en context

De focusgroep ging door op de 7 februari 2018 op de mentorendag van de UGent, een contactdag voor stagebegeleiders van de Specifieke Lerarenopleiding aan die universiteit. Ik was zelf moderator van het gesprek. Die context heeft zijn consequenties voor de samenstelling en interpretatie van de focusgroep.

De samenstelling van de groep was van pragmatische aard. Het was een zeer mooie gelegenheid die mij werd aangeboden om deze focusgroep tijdens een contactdag voor leerkrachten te organiseren. Het is immers niet zo eenvoudig om leerkrachten van verschillende scholen op één moment te verzamelen (idem: 160). Dat betekent wel dat de deelnemers leerkrachten zijn met een zekere interesse om bij te leren en die graag willen kennismaken met nieuwe onderwijstechnieken. Het is met andere woorden waarschijnlijker dat deze deelnemers er een positieve houding tegenover het onderwerp op na houden dan wanneer de samenstelling van de groep willekeuriger was. Vanwege het verkennende karakter van de focusgroep binnen dit onderzoek hoeft dat geen probleem te zijn, maar er dient wel rekening mee worden te houden bij de analyse van de resultaten.

In lijn daarmee ligt de invloed van de context van het gesprek. Het is waarschijnlijk dat de omgeving van een contactdag op een universiteit de deelnemers zal aansporen zich open te stellen voor nieuwe methoden en visies. Ze zijn immers naar daar gekomen om iets bij te leren. Ook daarmee zal rekening moeten worden gehouden bij de analyse van de resultaten (idem: 335-337).

Omdat de deelnemers naar de contactdag kwamen om iets bij te leren, werd na het gesprek een korte presentatie gegeven over het door mij reeds gevoerde onderzoek. Dit vond plaats na het gesprek, om de deelnemers niet te veel te beïnvloeden in hun antwoorden. Toch zullen de deelnemers, wanneer de moderator zich voorstelt en vertelt dat zij onderzoek voert naar dit onderwerp, misschien aarzelen om toe te geven weinig over dit onderwerp te weten of er negatief tegenover te staan. Dit kan (deels) worden verholpen door de leerkrachten als ervaringsexperten te consulteren. De moderator (een student) weet weinig over het lesgeven in de praktijk, de deelnemers veel. Het moet duidelijk zijn dat de moderator graag iets wil bijleren van de leerkrachten.

5.4. Verloop en resultaten

Het interview verliep zoals gepland. Het gesprek duurde ongeveer 45 minuten. Iedereen kwam aan het woord (hoewel niet iedereen evenveel antwoordde), alle deelnemers konden gemakkelijk antwoorden op de gestelde vragen en ze reageerden op elkaar. De sfeer was open en gemoedelijk. Verschillende deelnemers kenden elkaar al van andere nascholingen en voor het gesprek hadden ze reeds even bijgepraat.

De focusgroep telde uiteindelijk acht deelnemers. Dat was een goed aantal om ervoor te zorgen dat iedereen aan het woord kon komen en de deelnemers voldoende tijd kregen om hun antwoord te formuleren (idem: 169-171). De groep bestond zowel uit mannen als vrouwen en zowel uit leerkrachten uit het VVKSO als het GO!. Het waren wel allemaal leerkrachten met jarenlange ervaring; er waren bijvoorbeeld ook twee personen bij die niet alleen in het secundair lesgeven, maar ook vakdidactiek gaven aan studenten Latijn en Grieks binnen de Specifieke Lerarenopleiding aan de UGent. Twee leerkrachten waren ook pedagogisch begeleider binnen hun eigen onderwijsnet. Niet alle leerkrachten gaven les in de derde graad Latijn; sommigen gaven alleen Grieks of gaven les in andere graden. Dat hinderde hen echter niet om op de vragen te antwoorden: ze spraken vanuit hun eigen expertise, die door de andere leerkrachten goed werd aangevuld.

Uit het gesprek bleek in de eerste plaats dat de leerkrachten wel degelijk bekend waren met literatuurtheoretische methodes. Een enkeling paste ze reeds bewust toe in zijn lessen en

verschillenden hadden er interesse voor. Eén deelnemer, die tijdens het hele gesprek graag voor zijn mening uitkwam, uitte duidelijk zijn bezwaren. Hij vond dat we een tekst niet te sterk door de ogen van de hedendaagse lezer mogen lezen en vooral de ontstaanscontext centraal moeten zetten.⁸ Bijna alle leerkrachten hadden echter wel ervaring met lesmethodes die hun leerlingen een ander perspectief aanbieden. Ze gingen bijvoorbeeld op zoek naar originele interpretaties, gingen aan de slag met narratologische benaderingen of gaven opdrachten waarbij de visies van verschillende personages werden belicht. Ze kozen daar naar eigen zeggen vooral voor om afwisseling in hun lessen te bekomen.

De leerkrachten hadden allemaal een universitaire opleiding genoten, waardoor het me niet verbaasde dat ze, in meer of mindere mate, vertrouwd waren met literatuurtheorie. Ik was verrast dat één leerkracht het reeds bewust toepaste, maar dat iemand negatief reageerde op het voorstel verbaasde me niet. Zijn bezorgdheid over het 'overinterpreteren' van een tekst ligt volgens mij in de lijn met wat veel classici denken. Het is echter belangrijk ook rekening te houden met die stem. Door de testlessen zo toegankelijk en aantrekkelijk mogelijk te maken, kunnen we misschien ook mensen met die mening overtuigen. De zoektocht van de leerkrachten naar afwisseling in de interpretatiemethodes is een interessant gegeven: daaruit blijkt dat ze binnen de traditionele benaderingen vaak iets missen, ook al kunnen ze niet verwoorden wat dat precies is. Over het algemeen bleek trouwens uit het gesprek dat niet alle leerkrachten op een bewuste manier reflecteren over de manier waarop ze een tekst interpreteren. Vaak doen ze het op basis van eigen interesse, ervaringen of intuïtie.

Wanneer ik de leerkrachten vroeg wat volgens hen het nut van literatuurtheorie is voor de leerlingen, spraken verschillenden de nood uit om hun leerlingen zelf actief te laten deelnemen aan de tekstinterpretatie. Eén deelnemer wilde dat zijn leerlingen beseffen dat er verschillende juiste antwoorden mogelijk zijn op interpretatievragen en dat er niet één juiste interpretatie is. Volgens hem beseffen zijn leerlingen niet goed waar een tekstinterpretatie eigenlijk vandaan komt; ze denken volgens hem dat je daar heel slim voor moet zijn of 'een goede inval' voor moet hebben. Dit duidt volgens mij op de nood bij leerlingen om op een actieve manier te reflecteren over tekstinterpretatie. Dat is, zo blijkt uit het gesprek, echter niet zo evident; zelfs voor de leerkracht is de interpretatiearbeid vaak iets intuïtiefs (cf. supra). Literatuurtheorie kan daarbij, volgens mij, een grote hulp zijn, omdat ze een bewuste omgang met het frame waarmee je een tekst bekijkt, stimuleert.

⁸ De mening van deze deelnemer moet echter genuanceerd worden. Later in het gesprek werd namelijk duidelijk dat hij wel reeds ervaring had met de integratie van literatuurtheorie in zijn lessen.

Naast de vragen over literatuurtheorie in het bijzonder, vroeg ik de deelnemers ook naar hun ervaringen met lesmethodes die, volgens mij, kunnen bijdragen tot een actievere tekstinterpretatie vanuit de leerlingen. Ten eerste hadden we het over handelingsgerichte methodes; daaronder versta ik lestechnieken waarbij de leerlingen een opdracht krijgen waardoor ze op een actieve en productieve manier de tekst verwerken (cf. infra p. 28). Verschillende leerkrachten bleken al met dat soort opdrachten te hebben gewerkt. Ze waren unaniem enthousiast over de creatieve resultaten en vertelden dat de leerlingen de opdrachten vaak met plezier maken. Interessant binnen die context was de opmerking van een leerkracht die, in samenwerking met het vak Nederlands, haar leerlingen een hervertelling van een mythe uit de 'Metamorfosen' van Ovidius had laten maken, telkens vanuit de perspectieven van verschillende personages. Ze vertelde dat door die aanpak Latijn voor de leerlingen wat minder 'buitenaards' werd. Door de opdracht kwam de besproken tekst dus volgens mij los van de moeilijke grammatica en het stoffige karakter van de cursus. De verhalen werden weer levend voor de leerlingen en kregen een hedendaagse relevantie. Daarin schuilt volgens mij ook de grote populariteit van handelingsgerichte lesmethodes bij leerlingen: ze krijgen de kans om zich de gelezen teksten eigen te maken. Dat pluspunt moeten we volgens mij dan ook uitbuiten om de leerlingen zich te laten engageren met de tekst.

De tweede lestechniek waar ik het met de deelnemers over heb gehad, was visualisering. Daaronder begrijp ik alle lesvormen waarin beelden worden gebruikt, zowel door ze te bekijken als door ze zelf te maken (cf. infra 31). Uit het gesprek bleek dat de leerkrachten vooral beelden gebruiken in de vorm van receptie, als een beeldende interpretatie van een tekst. De leerlingen doen dat volgens hen zeer graag en leren graag bij over kunst. Ik denk echter dat in het gebruik van beeldende kunst ook het gevaar schuilt niet verder te gaan dan 'prentjes kijken' en leren dat een kunstenaar inspiratie heeft gehaald uit een antieke tekst. Het kan veel meer betekenen voor de tekstinterpretatie wanneer (meer) aandacht zou worden besteed aan de verschillende (historische) perspectieven die hun uiting hebben gevonden in die afbeeldingen.

Als laatste onderdeel van het gesprek vroeg ik de deelnemers welke hulpmiddelen ze gebruiken bij het voorbereiden van hun tekstinterpretaties. Allerlei middelen werden opgesomd: commentaren, wetenschappelijke literatuur, handboeken, moderne romans enz. Niemand gebruikte echter een handboek in de klas, alleen als inspiratiebron voor zichzelf. Sommigen vonden toch dat het niet eenvoudig is om goed lesmateriaal te vinden; iemand vertelt dat zij bijvoorbeeld vaak naar handboeken van de Nederlandse uitgeverij Hermaion grijpt, omdat er in Vlaanderen weinig lesmateriaal te vinden is. Ook ik voel aan dat er in Vlaanderen nood is aan goed lesmateriaal voor de derde graad Latijn, zeker wat betreft de interpretatie en behandeling van teksten. Deze

leerkrachten vonden blijkbaar gemakkelijk hun weg naar wetenschappelijke literatuur, maar dat is volgens mij niet voor iedereen het geval.⁹ Door toegankelijk lesmateriaal aan te bieden dat tegelijkertijd uitdagende interpretaties biedt voor de leerlingen, denk ik dat we veel mensen over de streep kunnen trekken om op de kar van literatuurtheorie te springen.

Na de focusgroep en de presentatie over mijn masterproef stelde een deelnemer de vraag hoe men zo'n actieve tekstinterpretatie kan evalueren of testen. Dat bracht een onverwachte, maar interessante discussie op gang. Sommigen vonden dat er een middel tot evaluatie moest zijn. Anderen vonden dan weer dat het actief deelnemen aan de tekstinterpretatie niet gemeten kan of hoeft te worden. Het is interessant te weten dat dit een bezorgdheid is van sommige leerkrachten, waar in de toekomst mogelijk onderzoek naar kan worden gevoerd (cf. infra p. 82).

⁹ Zoals boven reeds vermeld waren de deelnemers van de focusgroep leerkrachten die graag naar bijscholingen gaan en die op zoek gaan educatieve uitdieping.

6. Conclusie

In de voorgaande paragrafen heb ik de relatie tussen literatuurtheorie en het Latijnonderwijs vanuit een zo breed mogelijk perspectief in beeld gebracht. Daaruit is gebleken dat literatuurtheorie in het onderwijs zelden tot nooit bij de interpretatie van Latijnse teksten wordt gebruikt. Het probleem daarvoor ligt niet bij een gebrek aan wetenschappelijke literatuur over de toepassing van literatuurtheorie op klassieke teksten in het algemeen. Hoewel de klassieke studiën lange tijd weigerachtig stonden tegenover het gebruik van literatuurtheorie, is er tegenwoordig veel en interessant materiaal te vinden. Er zijn echter weinig wetenschappelijke artikels of handboeken die literatuurtheorie toegankelijk maken voor het Latijnonderwijs. Handboeken Latijn hanteren daarentegen een overwegend positivistisch discours, dat zelfstandig en actief nadenken over een literaire tekst niet bevordert. Uit de afgenomen focusgroep bleek dat er onder (geïnteresseerde) leerkrachten een nieuwsgierigheid is naar de toepassing van literatuurtheorie en dat sommigen reeds verdienstelijke pogingen ondernomen. Toch bleek het vaak roeien met de riemen die ze hadden: ze baseerden hun interpretatielessen op wat ze toevallig tegenkwamen, eigen interesses en intuïtie, waardoor er zelden sprake was van een systematische aanpak.

De leerplannen Latijn verplichten de integratie van literatuurtheorie niet, hoewel het leerplan van het VVKSO het wel aanraadt. Toch past het gebruik van literatuurtheorie zeer goed binnen verschillende leerplandoelstellingen die actieve interpretatie van de teksten willen bevorderen.

Uit die bevindingen concludeer ik dat de toepassing van literatuurtheorie in de derde graad Latijn niet alleen nuttig kan zijn om actieve en zelfstandige tekstinterpretatie te bevorderen, maar ook nodig is om een kloof te dichten tussen de onderwijspraktijk en het wetenschappelijk onderzoek. Om een waardig alternatief te bieden voor de veelal positivistische benaderingen die we in handboeken terugvinden, is het belangrijk dat de gebruikte literatuurtheorie verder gaat dan het aanleren en toepassen van de juiste terminologie. Het moet de leerlingen de kans geven om zich bewust te worden van de uiteenlopende mogelijkheden om een Latijnse tekst te interpreteren. Bovendien moet het hen in de gelegenheid stellen om een eigen perspectief op de teksten te ontwikkelen, zodat ze niet gedwongen zijn mee te gaan in een eenzijdige, opgelegde tekstinterpretatie.

Om leerkrachten te overtuigen en te helpen om literatuurtheorie in hun lessen te gebruiken, is het belangrijk om kwalitatief en gebruiksvriendelijk lesmateriaal aan te kunnen bieden. Daarom worden binnen het kader van deze masterproef vier testlessen ontwikkeld, die een vetrekpunt kunnen zijn voor leerkrachten en handboekauteurs die met literatuurtheorie aan de slag willen.

DEEL 2: Literatuuronderzoek naar methodes voor actief en kritisch denken

1. Vraagstelling

In het eerste deel van deze masterproef heb ik besloten dat het noodzakelijk is literatuurtheorie in het Latijnonderwijs op zo'n manier aan te bieden, dat het een werkelijk alternatief kan bieden voor de positivistische aanpak die men in veel handboeken kan terugvinden. Dat wil zeggen dat de lessen die ik heb ontworpen een actieve, kritische en zelfstandige tekstinterpretatie bij de leerlingen moeten bevorderen. In dit tweede deel zal het verslag van een literatuurstudie worden gepresenteerd, die op zoek ging naar de juiste didactische methodes om zo'n manier van denken bij de leerlingen teweeg te brengen. Die methodes zullen de didactische basis vormen voor de te ontwerpen lessen.

Zoals hierboven reeds vermeld, moeten de te ontwerpen lessen een tekstinterpretatie bevorderen die voldoet aan drie kenmerken: ze moet actief, kritisch en zelfstandig zijn. Ik licht in deze paragraaf toe wat ik daar precies mee bedoel.

Een actieve interpretatie betekent dat de leerlingen zelf de kans krijgen om de interpretatie mee vorm te geven. Ze worden gestimuleerd om hun eigen mening over de tekst te vormen en uit te drukken en er wordt door de leerkracht en de andere leerlingen waarde gehecht aan ieders opinie. Daarvoor is een openhartige klassfeer noodzakelijk. Het betekent echter niet dat de leerlingen 'zomaar wat doen' tijdens de les; de tekstinterpretatie wordt wel degelijk gestuurd door de leerkracht. Wanneer er wordt gewerkt met literatuurtheorie zal een bepaald kader aan de leerlingen worden aangeboden, dat hen de mogelijkheid biedt om hun horizon te verbreden. Maar het is niet de bedoeling dat de leerkracht zijn leerlingen vertelt welke vragen en antwoorden de juiste zijn en welke niet.

De leerlingen moeten ook gestimuleerd worden om kritisch te denken over de tekst. Dat wil zeggen dat ze hun eigen attitudes, vooronderstellingen en opinies in vraag leren stellen. Ze zullen met een andere blik naar een tekst moeten leren kijken dan wanneer ze hun intuïtie of gewoonten zouden volgen. Het overleggen met medeleerlingen is daarvoor belangrijk, omdat ze zo gestimuleerd worden hun visie te beargumenteren en andere meningen in overweging te nemen. Opnieuw is een ongedwongen en aangename sfeer in de klas noodzakelijk; zo is het geen probleem dat iemand zijn mening bijstelt gedurende de les.

Tot slot moet ook zelfstandig denken over de tekst worden bevorderd. Daarmee bedoel ik dat de leerlingen individueel aansprakelijk worden gesteld voor hun mening en ook de gelegenheid

krijgen om voor zichzelf uit te maken wat ze over een vraag of opdracht denken. Dat moet er voor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen actief betrokken worden bij de tekstinterpretatie. Het betekent echter niet dat de leerlingen de volledige tekstinterpretatie in hun eentje moeten uitzoeken. Het overleg met medeleerlingen, klasdiscussies en begeleiding door de leerkracht zal een minstens even belangrijke rol spelen.

Die drie factoren werden als criterium gebruikt bij de selectie van de didactische methodes die hieronder worden besproken.

2. De noden van tekstinterpretatie

Vóór de bespreking van de didactische methodes, zal ik ingaan op een andere, maar minstens even belangrijke overweging die moet worden gemaakt voor het ontwerp van de testlessen. Het staat vast dat in die lessen aan tekstinterpretatie zal worden gedaan. Maar dat moet een weloverwogen proces zijn. Hoe komen we tot een verantwoorde interpretatiearbeid en welke manier van tekstinterpretatie is het meest geschikt voor de context waarbinnen hier wordt gewerkt?

De eerste overweging die moet worden gemaakt is hoe tekstinterpretatie op een wetenschappelijk verantwoorde manier kan verlopen. Die vraag is echter makkelijker te stellen dan te beantwoorden: interpretatie staat in principe open voor alles en wat juist en fout is, is altijd een kwestie van meningen en zelden van feiten. Interpretatie ligt niet vast en loopt niet in een rechte lijn naar de waarheid, omdat de tekst en de (veranderende) context voortdurend op elkaar inspelen (Heath 2002: 42-43). Toch is het mogelijk ervoor te zorgen dat tekstinterpretatie op een kritische manier verloopt, zodat niet elke opinie als even waardevol hoeft te worden gezien. Armstrong stelt met een zeer interessante metafoor dat een tekst een veld aan betekenissen kan genereren (Armstrong 1990: 20-43). Dat wil zeggen dat het aantal mogelijke interpretaties van een tekst wel begrensd is, maar dat die interpretaties geen gedeelde kern of essentie hebben. Met dat laatste bedoelt hij dat de essentie van een interpretatie volgens hem niet in de tekst zelf ligt, maar in de visie of theorie die erop wordt toegepast. Volgens Heath is het besef dat iemand altijd betekenis geeft aan een tekst cruciaal (Heath 2002: 43-44). Men moet volgens hem erkennen dat een tekstinterpretatie altijd een verhaal is dat door iemand wordt verteld, een bepaalde visie vanuit zijn of haar eigen ideeën en vooronderstellingen. Betekenis komt dus niet louter uit de tekst zelf voort. Dat is volgens mij een voor de hand liggend, maar essentieel inzicht: we moeten de visie waarmee we een tekst benaderen kunnen herkennen en er op een bewuste manier mee omgaan. Op die manier voorkomen we een dogmatische interpretatie, die, zoals ook Heath het stelt, alleen gebaseerd is op de gewenste uitkomst (Heath 2002: 49-51).

Vanuit dat idee pleit ik ervoor om zoveel mogelijk voor een pluralistische aanpak te kiezen: dat stimuleert immers om vanzelfsprekendheden in vraag te stellen. Door te zien welke benaderingen mogelijk zijn, wordt zelfkritiek bevorderd (Heath 2002: 35). Daardoor is pluralisme ook een productieve benadering: de confrontatie met andere opinies stimuleert om je mening regelmatig te evalueren en bij te stellen. Pluralisme betekent dus niet dat elke interpretatie kritiekloos moet worden aangenomen en dat elke opinie als even waarachtig moet worden beschouwd. Het betekent wel dat elke mening het recht heeft om te worden geuit en met argumenten moet worden verdedigd of weerlegd.

Een tweede vraag die we ons moeten stellen is welke specifieke noden tekstinterpretatie heeft binnen de onderwijscontext. Wat willen we ermee bereiken? In 'Neem en lees. Literaire competentie: het doel van literatuuronderwijs' komen verschillende opinies aan bod over hoe leerlingen te laten omgaan met literatuur (Van Woerkom 1992). Uit die voorstellen spreekt een zoektocht naar een middenweg tussen leerlinggerichtheid enerzijds en sturing vanuit de academische kennis van de leerkracht anderzijds. Beiden zijn volgens mij van belang en moeten in balans gehouden worden. De leerling is tijdens een literatuurles in de eerste plaats de ontvanger van het werk en zijn ervaring moet de kans krijgen om te worden geuit en gewaardeerd. Om de leerling te betrekken bij de behandelde literatuur is het wekken van enige interesse noodzakelijk. Volgens Heilmann ligt de basis daarvoor in de eerste plaats bij het begrip van de tekst, zijn historische context én de hedendaagse relevantie (Heilmann 1993). Hij stelt bovendien dat de andere voorwaarden om met literatuur te kunnen werken in de les zijn dat de lezer het potentieel van de tekst er selectief uithaalt en dat de lacunes in de tekst door hem kunnen worden aangevuld. Een leerling moet zich, met andere woorden, dus kunnen engageren met de behandelde tekst. Men mag het volgens Heilmann niet als vanzelfsprekend beschouwen dat de interesse van de leerlingen kan worden gewekt met eender welke klassikale interpretatie of bespreking. Ik sluit me daarbij aan: het is van groot belang op zoek te gaan naar tekstbenaderingen die de leerlingen aanspreken. Alleen ervaring kan een leerkracht daarin helpen, maar literatuurtheorie is een ideaal vetrekpunt. Ze legt de link met de hedendaagse relevantie van de tekst, doordat het in verband kan worden gebracht met de leefwereld van de leerlingen en hun kritisch denkvermogen in de omgang met teksten kan aanscherpen. Uiteraard spelen ook de keuze van de teksten en de didactische kwaliteiten van de leerkracht een grote rol in het wekken van de interesse.

Anderzijds is de leerling een erg onervaren lezer. De leerkracht heeft meer kennis over literatuur en mogelijke tekstinterpretaties en moet daarom zijn leerlingen leren hoe ze meer uit hun lectuur kunnen halen, door de juiste vragen te stellen aan een tekst. In het essay 'Van wetenschap tot vakmanschap. Voorbereiding van de docent op het bijbrengen van literaire competentie' van Coenen wordt gepleit voor een continuüm tussen literatuurwetenschap en vakdidactiek (Coenen 1992: 102-108). Volgens Coenen kunnen leerkrachten alleen de juiste literaire competenties overdragen op hun leerlingen, als ze die ook zelf gedegen hebben verworven. Ook Kuhlmann is die mening toegedaan (Kuhlmann 2006). Volgens hem biedt de toepassing van verschillende universitaire tekstbenaderingen des te meer voordelen vanwege de afstand tussen een antieke tekst en het heden. Daar ben ik het mee eens, omdat het voor een leerling niet evident is zich te kunnen engageren met een tekst die zo ver van hem afstaat. De juiste interpretatieve sturing kan daarom een duwtje in de rug zijn om de hedendaagse relevantie van de tekst te kunnen inzien.

Een klassikale tekstinterpretatie kan op verschillende manieren verlopen. In 'Interaktive Fachdidaktik Latein' wordt een overzichtelijk beeld gegeven van de meest toegepaste methodes (Doepner en Keip 2011: 114-126). Men maakt ten eerste een onderscheid tussen tekstimmanente en tekstoverschrijdende interpretatie. De eerste is de interpretatie die begint bij de verkenning van de tekst. Ze hangt sterk samen met de trage lectuur die zo kenmerkend is voor het Latijnsonderwijs. Volgens Doepner kan die trage lectuur een voordeel zijn, omdat men de tijd neemt in detail te kijken naar de precieze verwoordingen in een tekst. Het nadeel ervan is echter de sterke sturing door de leerkracht: men neemt de leerling bij de hand en vertelt hem zeer expliciet hoe de tekst gelezen moet worden. Volgens mij is tekstimmanente interpretatie vaak noodzakelijk, vanwege de beperkte kennis van de leerlingen van de Latijnse taal en cultuur. Maar ik denk dat het ook nodig is om op een zeker moment in de behandeling van de tekst los te komen van de letterlijke bewoordingen. Dan komen we op het terrein van de tekstoverschrijdende interpretatie. Daarin onderscheidt Doepner drie veel voorkomende soorten. De eerste is een historisch-pragmatische interpretatie, die op zoek gaat naar verklaringen vanuit de historische en feitelijke context van de literatuur. Die is volgens de auteur soms noodzakelijk om de tekst te begrijpen, maar slaat ook gemakkelijk om in een overbodig encyclopedisme. De tweede optie is een receptiegeschiedkundige interpretatie. Dat biedt volgens Doepner tal van mogelijkheden als basis voor actieve opdrachten en om zich bewust te worden van de verschillende perspectieven op een tekst, mythe of de antieke cultuur. Om nuttig te zijn, moet die methode, zo stelt hij, verdergaan dan louter illustratie, maar moet ze aantonen dat de oudheid op een bepaalde manier als model heeft gediend. Die valkuil herken ik uit de focusgroep: hoewel daaruit naar voren kwam dat bijna alle deelnemers met receptie in de beeldende kunst werkten, had ik de indruk dat men niet altijd aandacht besteedde aan de manier waarop de tekst of het verhaal werd geïnterpreteerd door de kustenaars (cf. supra p. 19). Als laatste haalt Doepner de mogelijkheid aan van een interpretatie in relatie tot hedendaagse literatuur. Door de verbinding te leggen met het heden kan het nut van de antieke teksten voor de leerlingen volgens hem duidelijk worden.

Doepner haalt verder nog enkele interessante punten aan wat de keuze van de juiste interpretatiemethode betreft. Ten eerste stelt hij dat het belangrijk is dat de leerkracht bewust omgaat met methodologie van de interpretatie, maar dat die gerust om didactische redenen vereenvoudigd mag worden voor de leerlingen (idem: 127-128). Ten tweede herinnert hij eraan dat een interpretatie gepast moet zijn voor de leeftijd en het niveau van de leerlingen. Voor de derde graad mag zo'n interpretatie volgens hem al vrij abstract worden, waarbij een antieke tekst als exemplarisch kan worden gezien voor algemeen-menselijke problemen (idem: 128-129). Ten slotte

geeft hij nog enkele tips voor wie een onbemiddelde interpretatie door de leerlingen wil stimuleren, i.e. met zo weinig mogelijk tussenkomst van de leerkracht. Daarvoor kunnen foto's, receptie uit de beeldende kunsten en ander vergelijkingsmateriaal een opstap bieden. Maar ook creatieve, handelingsgerichte opdrachten, waarbij de eigen receptie van de tekst door de leerling expliciet gemaakt wordt, zijn volgens hem nuttig (idem: 139-143).

Kortom, voor de interpretatie van een tekst in de derde graad Latijn zijn de volgende aspecten noodzakelijk. Ten eerste moet op een bewuste manier nagedacht worden over de manier van interpretatie en de keuze voor een bepaalde methodologie. Mijn voorkeur gaat uit naar een pluralistische benadering, vanwege de kritische maar open houding die dat vereist. Ten tweede moeten de leerlingen de kans krijgen om zelf actief betekenis te geven aan de tekst. De leerkracht heeft een sturende functie, maar is geen alwetende autoriteit. Ten derde is het belangrijk los te kunnen komen van de tekst en zijn historische context. Op die manier kan de link met het heden worden gelegd en kan men zich bewust worden van de mogelijke perspectieven op een tekst. Zo kan men leerlingen ervan overtuigen dat een antieke tekst interessant en waardevol is voor een hedendaagse lezer.

3. De methodes

In de volgende paragrafen worden enkele methodes besproken die actief, kritisch en zelfstandig denken tijdens Latijnse literatuurlessen kunnen stimuleren. Eerst komen twee heel algemene, didactische werkwijzen aan bod, namelijk handelingsgericht leren en visualiseren. Daarna bespreek ik drie methodes die specifiek ingaan op bepaalde aspecten van het literatuuronderwijs Latijn, namelijk Reader Response Criticism (of ervaringsgericht lezen), Actief Historisch Denken en Reacting To The Past en tot slot interculturele competentie.

3.1. Handelingsgericht leren

De term 'handelingsgericht leren' beslaat een groot betekenisveld en wordt hier gebruikt als een leer methode waarbij leerlingen zelf op een actieve of uitvoerende manier aan de slag gaan met de leerstof. Wanneer ik stel dat een leerling *zelf* aan de slag moet gaan, staat dat in contrast met les methodes waarbij de leerling slechts aanneemt wat de leerkracht hem vertelt, of wanneer de leerling een opdracht passief ondergaat doordat een actievere leerling het werk voor hem doet. Individuele aansprakelijkheid is dus een belangrijk aspect van handelingsgericht leren. Bovendien is het *handelende* element van de methode tegengesteld aan een receptieve les vorm, waarbij de leerling wordt voorgeschoteld wat hij moet weten of kunnen, zonder er zelf aan mee te werken of er naar op zoek te gaan.

In de volgende paragrafen (3.2-3.5) wordt het handelingsgericht leren altijd toegepast. Dat komt omdat deze methodes allemaal als doel hebben de leerlingen actief te laten participeren in hun leerproces. In deze methodes gaat het om het toepassen van een interpretatie op de leerstof. Die leerstof is in het geval van literatuuronderwijs Latijn een tekst, die in de eerste plaats goed begrepen moet worden op inhoudelijk vlak, alvorens er interpretatie kan plaats vinden. De twee gaan hand in hand en kunnen ook tegelijkertijd worden aangebracht in de lessen.¹ Vanwege de complexiteit van de Latijnse taal en de vreemdheid van de Romeinse cultuur en geschiedenis, is dat begrip echter niet zo vanzelfsprekend. Maar ook hier kan handelingsgericht leren een uitkomst bieden. Hoewel tekstbegrip niet de focus is van deze paper, vind ik het toch gepast er ook aandacht aan te besteden. De aanpak past namelijk binnen de attitudes die ik met de toepassing van literatuurtheorie wil nastreven, zoals ze in de conclusie van het eerste deel werden beschreven. De leerlingen moeten volgens mij gestimuleerd worden om op een persoonlijke en creatieve manier om te gaan met teksten. Door daar vanaf de kennismaking met de tekst mee te beginnen, kan je

¹ Om praktische redenen zal ik dat niet doen in de testlessen, cf. infra p. 66.

de nodige attitudes en vaardigheden daarvoor aanleren. De hieronder besproken artikels bieden een mooie illustratie van de mogelijkheden om op een handelingsgerichte manier teksten met de leerlingen te behandelen.

Van Oeveren publiceerde in 2011 een artikel waarin ze handelingsgerichte tekstopdrachten aanbiedt om de leerlingen de gelezen teksten beter te doen begrijpen (van Oeveren 2011). Ze merkt op dat het vanwege de trage en moeizame lectuur van een Latijnse tekst voor de leerlingen moeilijk is een overzicht te bewaren van de inhoud. Enkele voorbeelden van die opdrachten zijn een gedicht in een vorm gieten die de inhoud weerspiegelt (tekstbegrip), het casten van een fictieve verfilming van de gelezen tekst (inleving in de personages) en het maken van een storyboard van de gelezen tekst, op basis van zelfgemaakte foto's (samenvatten). De opdrachten zijn volgens van Oeveren gebaseerd op de principes van samenwerkend leren. Dat betekent dat de leerlingen individueel aansprakelijk zijn, dat ze kunnen overleggen met klasgenoten en hun ideeën bij elkaar kunnen aftoetsen. De nadruk ligt op het proces en niet zozeer op het vinden van één juist antwoord. Bovendien wordt de link tussen de tekst en de verwerking steeds bewaard. Van Oeveren besluit dat het tekstbegrip er bij haar leerlingen op vooruit gaat door die opdrachten. Maar minstens even belangrijk voor mij is dat de leerlingen de teksten leren bespreken met elkaar en hun ideeën moeten onderbouwen vanuit de tekst. Een ideale opstap dus naar een actieve tekstinterpretatie.

Ook Deleersnyder doet in zijn artikel uit 1999 verslag van het gebruik van handelingsgericht leren om tekstbegrip te bekomen, zij het op een erg basaal niveau en in de beginfase van het Latijnsonderwijs (Deleersnyder 1999). Omdat hij in het eerste jaar Latijn werd geconfronteerd met leerlingen die nog maar zeer weinig kennis hadden van zinsleer, ging hij op zoek naar een manier om met hen toch tot een goed tekstbegrip te komen wanneer ze hun eerste zinnen Latijn lazen. Op de concrete uitwerking ervan ga ik niet verder in; dat is hier niet aan de orde. Maar het is wel interessant dat hij vertrekt vanuit een handelingspsychologische benadering. Die gaat er vanuit dat, omdat de context essentieel is voor een goed tekstbegrip, maar in een geschreven tekst noodzakelijkerwijs geabstraheerd is, het nodig is de context van een tekst door een handeling concreet te maken. Hetzelfde kan volgens mij gezegd worden over tekstbegrip op een hoger, interpretatief niveau. De interpretatie van een tekst kan, zeker wanneer er gewerkt wordt met literatuurtheorie, behoorlijk abstract worden. Hetzelfde geldt bovendien voor de verbanden tussen de antieke tekst en het heden, die de tekst erg relevant kunnen maken voor de leerlingen. Handelingsgericht leren helpt om die denkprocessen te concretiseren, zodat de leerlingen de gelezen teksten op hoger niveau kunnen begrijpen.

In een recenter artikel laat van Oeveren zien hoe handelingsgerichte tekstopdrachten niet alleen een breder tekstbegrip, maar ook persoonlijke en cultuurhistorische reflectie over de tekst kunnen bijbrengen (van Oeveren 2015). De doelstelling voor de (Nederlandse) vakken 'Griekse Taal en Cultuur' en 'Latijnse Taal en Cultuur' om door de confrontatie met de vreemde oudheid ook over de eigen denkpatronen na te denken, is voor haar van groot belang. De oudheid is dan als het ware een spiegel, waarmee niet alleen over het verleden, maar ook over het heden kan worden nagedacht. Dat is precies wat ik met de interpretaties door middel van literatuurtheorie wil bereiken: de leerlingen leren om zich bewust te worden van het perspectief waarmee ze naar Latijnse teksten kijken en ze beoordelen. Van Oeveren geeft in haar artikel handvaten voor het ontwerpen van tekstopdrachten om die doelstelling te bereiken.

Ten eerste stelt ze dat de opdrachten aan de volgende criteria moeten voldoen: het onderwerp moet een ingewikkeld probleem zijn, waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn, bij het oplossen van het probleem moeten de leerlingen actief handelen en het antwoord van de leerlingen moet gebaseerd zijn op de tekst of de cultuurhistorische context. Dat laatste heeft als bedoeling om vrijblijvendheid te voorkomen. Bij de uitvoering van de opdracht werken de leerling eerst alleen en daarna in kleine groepjes. Zo zijn ze individueel aansprakelijk voor hun medewerking, maar krijgen ze ook de kans hun ideeën aan elkaar af te toetsen. Een interessante opmerking van van Oeveren is dat ze het *brains on the table*-principe hanteert: het denken van de leerling moet expliciet zichtbaar worden gemaakt. Dat principe lijkt me ook erg geschikt voor de lessen met literatuurtheorie, omdat het ervoor zorgt dat de leerlingen moeten tonen dat ze effectief over iets hebben nagedacht. De opdracht eindigt met een klasgesprek. Daarbij is het volgens van Oeveren belangrijk dat de leerkracht zoveel mogelijk leerlingen bij het gesprek betreft en zichzelf, als expert ter zake, terughoudt. Dat heeft tot doel een open discussie te bevorderen, waarbij correcte argumentatie wel belangrijk is.

Ook Pfeiffer geeft in een wat ouder artikel enkele interessante adviezen voor tekstinterpretatie door middel van handelingsgericht leren, namelijk met creatieve opdrachten (Pfeiffer 1999). Volgens haar is dat de ideale manier om de leerlingen op een reflecterende manier te doen omgaan met de Latijnse teksten, die zo vreemd voor hen zijn. Ook de individualiteit en de mogelijkheid tot differentiatie zijn volgens haar pluspunten. Naar gelang de leeftijd en het niveau van de leerlingen kan men hen vrijer laten in het ontwerpen van een probleemstelling of interpretatie. De uitvoering van de lessen vertoont gelijkenissen met de aanpak van van Oeveren: zo moeten de leerlingen in groepsverband leren werken, is de leerkracht eerder adviseur dan instructeur, worden de leerlingen zelf verantwoordelijk gesteld voor hun werk en moet de link met de tekst worden bewaard.

In een artikel uit 1994 van Schindler wordt ook gepleit voor een handelingsgerichte omgang met de Latijnse teksten (Schindler 1994). In zijn argumentatie daarvoor kan ik me helemaal vinden: hij wil niet dat de leerlingen de mening overnemen van een alwetende leerkracht, maar dat ze een eigen reactie op de tekst ontwikkelen. In de methode kan ik me echter niet vinden: hij stelt verschillende opdrachten voor waarbij de leerlingen weggelaten woorden in een tekst moeten opvullen of moeten verzinnen hoe een gedicht zou eindigen. Schindler wil daarmee de leerlingen aan de auteur van de tekst gelijkstellen en hen ruimte bieden om hun mening of interpretatie over de tekst te ontplooiën. Het gevaar is volgens mij echter dat de leerlingen het gevoel krijgen dat ze moeten zoeken naar de juiste oplossing, namelijk de originele tekst. Als de opdrachten pas na de lectuur worden gegeven valt dat gevaar weg, maar dan moet wel aan de leerlingen worden duidelijk gemaakt dat het een persoonlijke, creatieve opdracht is. Anders lijkt de opdracht voor sommige leerlingen nutteloos; ze weten toch al wat er oorspronkelijk stond.²

Kortom, handelingsgericht leren is zeer geschikt om een zelfstandige en kritische tekstinterpretatie te bevorderen. De leerling wordt zo immers verplicht zelf actief bezig te zijn met de tekst en zo de oplossing op een bepaalde vraag of een probleem te bedenken.

3.2. Visualisering

Visualisering, of het werken met beelden, is een techniek die in verschillende vormen interessante mogelijkheden biedt in combinatie met literatuurtheorie. Een beeld dat geïnspireerd is op een literaire tekst is immers steeds een interpretatie van die tekst en het uit (letterlijk) een bepaald perspectief op het werk. Aangezien beelden een zeer toegankelijke en aantrekkelijke manier zijn om ideeën over te brengen, zijn ze uitermate geschikt voor interpretatielessen Latijn. Werken met beelden kan op twee manieren: ofwel gebruikt men bestaande beelden die aansluiten bij de gelezen tekst, of men laat de leerlingen zelf een beeldende verwerking van de tekst maken.

Werken met bestaande beelden kan door beeldende vormen van receptie, zoals schilderkunst, beeldhouwkunst of foto's, te gebruiken. Het beeld kan dan worden vergeleken met de tekst. Dat kan louter illustratief of representatief zijn (waarbij er aandacht is voor de mogelijkheden en beperkingen van de verschillende media), maar in combinatie met literatuurtheorie is vooral een receptiegeschiedkundige vergelijking interessant (Manseck 2002: 28-29). Zo'n benadering ziet het

² Dat effect wordt beschreven door Seranis: wanneer een leerling, die de tekst zelf al had gelezen, de opdracht kreeg te voorspellen hoe een bepaald fragment uit de Odyssee verder zou gaan, was hij niet gemotiveerd daar zelf over na te denken. In zijn verslag over de opdracht zegt hij dat "het beter is te lezen dan te gokken" (Seranis 2004: 72). De leerling stelde zelf dat die attitude voortkwam uit de gewoonte om in het literatuuronderwijs dat hij had genoten te zoeken naar het juiste antwoord (Seranis 2004: 71-75).

kunstwerk immers als een subjectieve interpretatie van een verhaal, waarachter een eigen ideologie, eventueel specifiek voor de periode van het kunstwerk, schuil kan gaan (idem: 29). Wie op die manier de tekst en het beeld wil vergelijken, laat de leerlingen er best pas mee kennis maken tijdens of na de lectuur; op die manier kan men de verschillende perspectieven op de behandelde inhoud goed naast elkaar leggen (Holtermann 2015: 24). Beelden die al vóór de lectuur worden getoond dienen eerder als inhoudelijk opstapje, dat al bepaalde verwachtingen kan creëren (idem). Holtermann onderscheidt drie fasen in een tekst-beeldvergelijking, die als een handige kapstok kunnen dienen (Holtermann 2015: 26-28). Eerst moet het beeld worden beschreven, zodat relevante vormelijke en inhoudelijke aspecten duidelijk worden opgemerkt. Daarna volgt de analyse van die vormelijke aspecten, waarna die tot slot in relatie tot de inhoud worden geanalyseerd.

Dat beelden ook het voorstellingsvermogen van de leerlingen een duwtje in de rug kunnen geven, is niet heel verwonderlijk. Maar dat die toepassing ook erg verrassende vormen kan aannemen, bewijst het 'Panoply Vase Animation Project'³, waarbij antieke vazen door middel van animatietechnieken tot leven worden gewekt (Nevin 2015). Aan de anders zo vreemde afbeeldingen worden beweging en een verhaalelement toegevoegd, waardoor ze de klassieke oudheid plots veel dichterbij brengen. Zo kunnen ze het uitgangspunt bieden voor klasdiscussies (Nevin 2015: 35). Beelden hebben volgens mij een enorm potentieel om de klassieke én de hedendaagse wereld bevattelijker te maken voor leerlingen. Moeilijke vraagstukken over verschillende perspectieven op een verhaal of cultureel fenomeen worden zo makkelijker bespreekbaar. Daarbij kan niet alleen kunst, maar ook (journalistieke) foto's of populaire media (zoals strips of televisie) worden gebruikt. Visualisering kan echter ook abstractere vormen aannemen. Zo laat Stoffel in een artikel uit 2012 zien hoe men leerlingen bewust kan maken van het concept 'literaire ruimte' (Stoffel 2012). Ruimtelijke woorden, beschrijvingen of perspectieven dragen, zo stelt hij, vaak een symbolische lading, wat interessante interpretaties kan opleveren. Zo kan men leerlingen generieke ruimtes met een bepaalde traditie, zoals de *locus amoenus*, leren herkennen (Stoffel 2012: 11-13). Men kan ook de antieke perceptie van ruimte vergelijken met de hedendaagse, die door bijvoorbeeld digitalisering en globalisering fundamenteel anders is (idem: 7).

Vanuit de bestudering van bestaande beelden, kan ook de opstap naar de eigen productie van beelden worden gemaakt: Nevin stelt het maken van een storyboard of het schrijven van een script

³ Het project en de animaties zijn online te ontdekken: <http://www.panoply.org.uk/>.

voor een eigen animatie voor (Nevin 2015: 35-37) en Manseck liet haar leerlingen tekeningen maken van behandelde mythen (Manseck 2002). Wanneer eerst is gebleken dat door uitbeelding een persoonlijk of cultureel perspectief op een tekst kan worden geuit, kunnen de leerlingen daarna makkelijk de link leggen met een eigen visie op de tekst. Maar ook zonder eerst naar andermans beeldende interpretatie te hebben gekeken, kan men de leerlingen door middel van beeldende productie laten reageren op een tekst. van Oeveren doet enkele interessante voorstellen voor beeldende verwerkingsopdrachten, zoals het maken van een cover voor een Romeins damesblad op basis van brieven van Plinius (van Oeveren 2015: 232-234) of het maken van een tableau vivant (een soort storyboard van de gelezen tekst op basis van zelfgemaakte foto's) (idem 2011: 118).

Hensel en Laser laten in hun bijdragen voor het nummer 'Szenische Interpretation' van het tijdschrift 'Der Altsprachliche Unterricht' uit 2009 de mogelijkheden zien voor handelingsgerichte, uitbeeldende opdrachten (Hensel 2009; Laser 2009). Dat kan bijvoorbeeld een improvisatiespel zijn waarbij de leerlingen zich moeten inleven in de personages, het lichamelijk uitbeelden van een beschreven situatie, het maken van een fantasiereis doorheen de wereld van de tekst (Hensel 2009: 4-5), een rollenspel over de *exclusus amator* van Propertius (Laser 2009: 40-41) of het expressief voorlezen van een tekst (idem: 44). Uit die voorbeelden blijkt dat beeldende receptie door leerlingen heel divers kan zijn en veel verder kan gaan dan het maken van een tekening. Zowel op concreet als abstract niveau en op vlak van tekstbegrip en interpretatie maken beelden de teksten toegankelijker. Bovendien sluit de aanpak zeer goed aan bij de boven beschreven methodes van het handelingsgericht leren en het Reader Response Criticism, dat hieronder aan bod komt: de interpretatie van een tekst door de leerlingen wordt zichtbaar gemaakt door middel van een handeling, waardoor ze meteen ook bespreekbaar wordt.

3.3. Reader Response Criticism (Ervaringsgericht lezen)⁴

Reader Response Criticism is een literatuurtheoretische benadering die de reactie van de lezer op literatuur centraal stelt. Ze ontstond als een reactie tegen andere literatuurbenaderingen die weinig rekening hielden met de invloed van de lezer, zoals de New Criticism, die een *close reading* en het verband tussen de tekst en de historische context centraal plaatst (Christenbury 2000: 48). In de Verenigde Staten en Duitsland⁵ ontstond deze beweging al in de jaren zeventig van de vorige eeuw

⁴ In de volgende paragrafen gaat het voornamelijk over de toepassingen die de Reader Response Criticism in het literatuuronderwijs heeft gevonden, namelijk het ervaringsgericht lezen. In de besproken artikels en boeken wordt echter geen aandacht besteed aan het aanbrengen van Reader Response Criticism als *theoretische* stroming.

⁵ Daar wordt het 'receptie-esthetica' genoemd (Dirksen 1996: 4).

(Dirksen 1996: 4), maar pas in de jaren tachtig en negentig kreeg men er binnen de vakdidactiek moderne talen interesse voor. De verschillende bijdragen die ik hieronder zal bespreken, hebben in deze literatuurbenadering een alternatief gevonden voor literatuurlessen waarin de 'juiste' interpretatie werd aangeleerd en die weinig aandacht besteedden aan de beleving van literatuur door de jongeren. Ze stellen het ervaringsgericht lezen centraal. De Moor citeert in zijn artikel uit 1984, om dat probleem te illustreren, Bleich, die zegt: "men heeft ons geleerd ervan uit te gaan dat plezier pas komt ná begrip en verwerving van vaardigheden" (de Moor 1984: 164). Het literatuuronderwijs was volgens Bleich te veel gericht op kennis, waardoor de motivatie om te lezen ontbrak (idem).

In het boek 'Neem en lees. Literaire competentie: het doel van literatuuronderwijs', dat zich buigt over de vraag welke vaardigheden men in het literatuuronderwijs wil aanleren, stelt de Moor dat de leerlingen in de eerste plaats op een persoonlijke manier moeten leren reflecteren over de gelezen tekst (van Woerkom en de Moor 1992: 1-20). De invloed van de Reader Response Criticism is duidelijk voelbaar: men wil afstappen van het idee dat een leerling literatuur moet leren analyseren zoals lezers met meer autoriteit en ervaring dat hebben gedaan. Men wil daarentegen de leerlingen zelf in staat stellen om over de teksten te reflecteren. Ook Dirksen stelt dat een literair competente lezer in staat moet zijn om op een intelligente manier over literatuur te communiceren (Dirksen 1996: 8). Volgens hem zal het aanleren van die attitude het best slagen wanneer men vertrekt vanuit het perspectief van de leerling. Het gaat hier volgens mij om een vaardigheid die voor de omgang met literatuurtheorie essentieel is. Daarvoor is het immers noodzakelijk dat een leerling zelf *kan* nadenken en praten over een tekst. Reader Response Criticism is met andere woorden een noodzakelijke opstap naar een individuele en actieve literatuurinterpretatie.

De toepassing van Reader Response Criticism in literatuurlessen kan veel verschillende vormen aannemen: tekstueel, ervaringsgericht, psychologisch, sociaal, cultureel, enz. (Karolides 2000: 4). In het boek 'Reader response in secondary and college classrooms' gaat men uit van een *transactional theory* (gebaseerd op het werk van Louise Rosenblatt), die stelt dat lezer en auteur gelijk zijn wat betreft het creëren van de betekenis van een tekst (Karolides 2000).⁶ Volgens Rosenblatt is lezen geen passieve activiteit, waarbij de betekenis vanzelf uit de tekst naar boven komt, maar is lezen een recreatie van de tekst (Small 2000: 43-45). De Moor schetst in zijn artikel uit 1984 verschillende benaderingswijzen voor de Reader Response Criticism. Volgens de

⁶ Dit boek is overigens een zeer interessant en eigentijds vertrekpunt voor wie Reader Response Criticism in zijn lessen wil gebruiken. Er wordt zowel aandacht besteed aan een theoretische basis als de uitwerking van bruikbare voorbeelden.

methode van Bleich moet er meer aandacht zijn voor gevoelens, moet duidelijk worden gemaakt dat objectiviteit niet bestaat en moet de tekst in relatie tot de leerlingen worden gebracht (de Moor 1984: 164-166). De tekstervaringsmethode van Waldman is dan weer gericht op een actieve en productieve omgang met de teksten (cf. supra: handelingsgericht leren) (de Moor 1984: 166-173). Decreus gebruikte Reader Response Criticism om leerlingen bewust te maken van het bestaan van preconcepten (Decreus 2007: 34-37), wat een erg interessante mogelijkheid aantoont in verband met de toepassing van literatuurtheorie. Mijn bedoeling is immers de leerlingen daarmee bewust te maken van het bestaan van verschillende perspectieven op een tekst, die aan de basis liggen van verscheidene mogelijke interpretaties. Dirksen, tot slot, presenteerde een lessenreeks waarin de onderwerpen leerervaring, projectie vanuit een referentiekader, identificatie met personages, het verband tussen persoonlijkheid en het meefantaseren met een verhaal en de werking van groepsprocessen door middel van Reader Response Criticism werden aangebracht.

Er zijn zeer uiteenlopende werkvormen mogelijk voor de toepassing van Reader Response Criticism. Een werkvorm die vaak wordt aangeraden is het leesverslag, waarin leerlingen tijdens het lezen neerschrijven wat hun bevindingen over de tekst zijn (Janssen en Rijlaarsdam 1992; Dirksen 1996; Seranis 2004). Het voordeel daarvan is dat het trage reflectie aanmoedigt. Doordat men op verschillende momenten tijdens het leesproces moet stilstaan bij zijn bevindingen en doordat het een schriftelijk verslag is, worden de leerlingen verplicht hun ideeën verschillende keren te overdenken. Het nadeel is dat niet elke leerling in staat is om zijn ideeën goed schriftelijk te verwoorden, waardoor het sommigen zal remmen in het vrij associëren.

Decreus geeft in zijn syllabus 'Een vernieuwde leesdidactiek van de oude talen' dan weer veel voorbeelden van opdrachten om Reader Response Criticism te stimuleren, waarbij hij vaak vanuit een persoonlijke creatie van de leerling naar een discussie wil toewerken (Decreus 2007: 38-44).

Om *transactional theory* in de klaspraktijk om te zetten worden methodes als groepswork en klasdiscussies aangeraden, om op die manier een *community of meaning* te creëren: men werkt samen naar een tekstinterpretatie toe (Christenbury 2000: 52-53). De leerkracht dient zich daarbij eerder als een begeleider dan als een lesgever op te stellen, zodat de leerlingen zich niet door zijn vakkennis geremd voelen om hun ideeën te uiten (idem: 53-54). Ook Dirksen besluit uit eigen onderzoek dat het doeltreffend is om leerlingen niet alleen over hun eigen, maar ook andermans respons te laten reflecteren, om zo hun eigen kijk op de teksten te verdiepen of bij te stellen (Dirksen 1996: 5). Seranis werkt dan weer met 'voorspellingsopdrachten', waarbij het vervolg van een paragraaf door de leerlingen moet worden ingevuld vanuit hun eigen creatieve omgang met

de tekst (Seranis 2004).⁷ Appleman stelt dan weer dat het voor de leerlingen interessant is om niet alleen impliciet, maar ook expliciet kennis te maken met de theorie achter de Reader Response Criticism en, meer bepaald, de *transactional theory*.⁸ Op die manier leren leerlingen ook, zo stelt ze, waar individuele reacties op een tekst vandaan komen. Bij die opinie sluit ik me graag aan: de theorie achter het model kan, zeker voor oudere en gevorderde leerlingen, een extra uitdaging zijn. Bovendien worden ze zich er zo van bewust dat ook die literatuurbenadering vertrekt vanuit een bepaald perspectief, met zijn eigen voor- en nadelen.

Kortom, de Reader Response Criticism en zijn didactische toepassingen bieden enkele interessante mogelijkheden voor de toepassing van literatuurtheorie in het onderwijs. Ten eerste wordt de leerlingen aangeleerd om individueel, maar ook in overleg met anderen, te reageren op en te praten over een literaire tekst. De leerkracht probeert daarbij zijn mening en vakkennis niet op te dringen, maar geeft de leerlingen de ruimte om zelf na te denken. Op die manier leren jongeren dat hun mening over literatuur waardevol is en dat zij, mits wat oefening, de capaciteiten hebben om kritisch na te denken over literatuur. Doordat er zowel aandacht is voor individueel werk als groepswork, leren leerlingen verantwoordelijk te zijn voor hun eigen mening, respect te hebben voor de mening van anderen en in discussies hun mening te onderbouwen met argumenten. Een tweede belangrijk aspect is dat het denken van de leerlingen door middel van opdrachten zichtbaar wordt gemaakt. Dat is een belangrijke voorwaarde voor de individuele aansprakelijkheid en de basering van hun mening op de tekst. Bovendien zal het product van de opdrachten als basis dienen voor overleg.

Toch wil ik graag ook een punt van kritiek, of eerder een mogelijke valkuil, in verband met Reader Response Criticism aanhalen. Ik vind namelijk dat er tijdens interpretatielessen best een kader mag worden aangeboden, waarbinnen de leerlingen moeten leren denken. Er bestaat binnen de Reader Response Criticism immers het gevaar dat lezers zomaar wat doen en vooral dat ze steeds op dezelfde manier een tekst zullen benaderen en bij die benadering nooit op een kritische manier zullen stilstaan. Karolides erkent dit probleem en geeft als oplossing aan dat elke interpretatie nog steeds de link moet leggen met de tekst (Karolides 2000: 13-16). Maar dat is volgens mij niet voldoende. Ik ga ermee akkoord dat we, om Latijn aantrekkelijk te maken voor jongeren, de link moeten leggen met hun eigen leefwereld. Maar om hen iets fundamenteel bij te leren over zichzelf, moeten we die leefwereld in vraag stellen door middel van confrontatie met iets vreemd of nieuws.

⁷ Ik schreef al dat ik niet overtuigd ben van dit soort opdrachten (cf. supra p. 31).

⁸ Haar hoofdstuk is onderdeel van het boek 'Reader Response in secondary and college classrooms', waarin men werkt volgens de *transactional theory*, cf. bibliografie.

Dat is ook wat er in de testlessen zal gebeuren: we bieden de tools aan om, via een literatuurtheoretische stroming, de tekst te bekijken door een bepaald perspectief, om zo tot vernieuwende inzichten te komen over de tekst. Het is niet de bedoeling om een interpretatie aan de leerlingen op te leggen, wel om hen uit te dagen door hen uit hun comfortzone te halen en hun attitudes tegenover een tekst in vraag te stellen.

3.4. Actief historisch denken en *Reacting To The Past*

Zoals zowel uit de analyse van de handboeken als de focusgroep is gebleken, maakt het schetsen van een historische achtergrond bij de gelezen teksten een belangrijk deel uit van de bespreking. Die bespreking gebeurt vaak op een positivistische manier: de tekst wordt beschouwd als het resultaat van de historische context en het leven van de auteur en die invloed wordt vaak op een eenzijdige manier bekeken. Zo is er weinig aandacht voor de fictionaliteit van autobiografische elementen in de literatuur; niet alles wat de auteur vertelt is, volgens mij, een waarachtige uiting van zijn mening of een betrouwbaar verslag van zijn leven. Bovendien is binnen die positivistische historische benadering amper aandacht voor de narratieve constructie van geschiedenis. Elke historische interpretatie is volgens mij (en volgens de poststructuralistische benadering) het resultaat van een bepaalde visie op de gebeurtenissen. Een neutrale geschiedenis bestaat niet; er gaan altijd bepaalde vooronderstellingen en denkbeelden aan vooraf. Wanneer daarbij echter niet wordt stilgestaan, doordat er geen ruimte is voor discussie over verschillende historische interpretaties of wanneer er op historische interpretatieve vragen maar één juist antwoord wordt aangeboden, wordt de historische achtergrond op een te eenvoudige manier voorgesteld. De historische en culturele achtergrond van Latijnse teksten is een belangrijk en interessant onderdeel van tekstinterpretatie. Het is dan ook zaak leerlingen daar op een kritische manier mee te leren omgaan. Eén van de te ontwerpen testlessen heeft daarom tot doel een alternatief aan te bieden voor de positivistische benadering dat kritische, actieve en persoonlijke reflectie over de historische en culturele context van een tekst wil stimuleren. In de volgende paragrafen stel ik twee didactische methodes voor die dat doel kunnen dienen.

De eerste methode die zeer interessante mogelijkheden biedt in combinatie met literatuurtheorie, is Actief Historisch Denken. Die methode werd in Nederland ontworpen voor het geschiedenisonderwijs en voorgesteld aan het publiek in het boek 'Actief Historisch Denken' in 2004 (de Vries 2004).⁹ Ze wilde een antwoord bieden op het probleem dat men er maar moeilijk in

⁹ Daarna volgden nog twee boeken over de methode in 2005 ('Actief Historisch Denken 2. Geschiedenis doordacht.') en 2011 ('Actief Historisch Denken 3. Leerlingen construeren het verleden.').

slaagde om de leerlingen tijdens de lessen geschiedenis historisch besef bij te brengen (idem: 6). Men wilde hen daarom leren om op een kritische manier na te denken over oorzaken en gevolgen binnen de geschiedenis en de denkprocessen die daarbij worden gebruikt verbeteren (idem: 7-8). De leerlingen kunnen op die manier het nut van feitelijke kennis ervaren door geschiedenis niet te benaderen als iets dat vanzelfsprekend is en door zich te realiseren dat elke geschiedenis ergens vandaan komt (idem: 8). Men wil dat leerlingen niet alleen leren over geschiedenis, maar ook over hoe de hedendaagse samenleving zijn wortels heeft in het verleden én dat ook niet alles rechte lijnen uit het verleden verklaarbaar is (idem: 11). Die houding sluit zeer goed aan bij de poststructuralistische benadering van geschiedenis, die de bewustwording van vooronderstellingen centraal stelt. De ontwerpaandachtspunten voor de leeractiviteiten van Actief Historisch Denken worden als volgt geformuleerd.

- *Leerlingen (re)construeren de geschiedenis op grond van een (historische) vraag of probleem;*
- *Er zijn meerdere antwoorden mogelijk (cognitief conflict); antwoorden worden op grond van argumenten tegen elkaar afgewogen;*
- *Leerlingen moeten hun (historische) voorkennis gebruiken om antwoorden te formuleren;*
- *Leerlingen moeten verschillende algemene en historische vaardigheden gebruiken om tot antwoorden te komen;*
- *De opdrachten maken gebruik van samenwerkend leren;*
- *Het denken van de leerlingen is expliciet zichtbaar voor de docent (brains on the table);*
- *Bij het leren van de leerlingen is er niet alleen aandacht voor de vak kennis, maar ook voor de vakspecifieke vaardigheden en voor het proces van historisch denken.*
- *De opdrachten, historische vragen en problemen zijn uitdagend. Samen met het samenwerkend leren worden de leerlingen hierdoor sterk gemotiveerd. (Havekes et al. 2009: 17)*

Men stelt bovendien dat het verloop van de les zo moet worden ontworpen, dat de leerlingen hun eigen denkproces kunnen zien en evalueren (de Vries 2004: 9). Aan het begin van de les krijgen de leerlingen een korte opdracht waarin ze tonen wat ze al weten of denken over het onderwerp van de les. Daarna gaan ze met elkaar aan de slag om vervolgens te beslissen wat ze nog meer nodig hebben om tot het eindresultaat te komen. Bij het eindproduct geven ze aan hoe ze hebben gewerkt. Op die manier is het denkproces, in vergelijking met de beginopdracht, zichtbaar. Voorbeelden van lessen volgens de methode zijn 'Welk Woord Weg', waarbij leerlingen moeten argumenteren waarom één woord in een rijtje er niet in thuis hoort (idem: 13-35), 'Levenslijn', een inlevingsopdracht waarbij leerlingen moeten bedenken wat bepaalde historische figuren van

bepaalde gebeurtenissen vonden (idem: 57-77), of 'Beelden om te onthouden', waarbij men een afbeelding moet natekenen om beelden op een kritische manier te leren bekijken (idem: 101-118). De methode van Actief Historisch Denken biedt de ideale basis voor het ontwerpen van lessen die de historische achtergrond van Latijnse teksten op een poststructuralistische manier wil benaderen. Men wil met deze methode de leerlingen er immers van bewust maken dat de geschiedenis er anders kan uitzien, afhankelijk van de vragen die je eraan stelt. Het is bovendien mooi meegenomen dat Actief Historisch Denken enkele didactische technieken hanteert die ook in het handelingsgericht leren, de Reader Response Criticism en de visualisering al aan bod kwamen, zoals samenwerken in groepjes om argumentering te bevorderen en het expliciet en zichtbaar maken van het denken. Ook het open karakter van de opdrachten (idem: 9), waarbij vrijheid en verantwoordelijkheid worden gecombineerd, is karakteriserend voor alle reeds besproken methodes.

Een tweede methode die actief en kritisch denken met geschiedenis combineert, is de Reacting To The Past-pedagogie. Concreet houdt dat in dat leerlingen, binnen een argumentatiespel, elk een specifieke historische rol opnemen, zich over die persoon informeren en vervolgens vanuit die rol debatteren over bepaalde onderwerpen, binnen een historisch kader (Hagood 2018: 1-2). Ze kruipen dus als het ware in de huid van de geschiedenis. Zo kunnen bijvoorbeeld senaatsvergaderingen uit 44 v.C. worden geënceneerd in het spel 'Beware the Ides of March: Rome in 44 BCE', waarin de leerlingen discussiëren over ordeherstellende maatregelen na de moord op Caesar (Anderson en Keith Dix 2008; Albright 2013; idem 2018). De uitgewerkte spellen, gesitueerd in verschillende historische periodes, werden vooral gepubliceerd door W.W. Norton press, sommige ook door Reacting Consortium Press (Hagood 2018: 1).

Mulligan beschrijft een *Reacting To The Past*-spel als een geïnformeerd debat: leerlingen krijgen, of zoeken zelf, achtergrondinformatie over hun rol en de historische context en ontvangen eventueel ook strategisch advies voor het bereiken van de doelen die belangrijk zijn voor hun historische persoon (Mulligan 2014: 112-114). Primaire teksten (in het Latijn) kunnen daarvoor als basis dienen (Albright 2018: 130-131; Anderson en Keith Dix: 451-452). Nadien ontwerpen de leerlingen speeches om de andere deelnemers richting de doelen van hun rol te sturen (idem: 114). De mogelijkheden voor de speeches zijn legio en kunnen aangepast worden aan de klascontext: men kan bijvoorbeeld de leerlingen de Romeinse retoricaprincipes laten hanteren (idem: 114) of speeches in het Latijn laten schrijven (Albright 2013: 5-6; Albright 2018: 131-132). De speeches moeten historisch accuraat zijn, in die zin dat ze overeen moeten komen met de historische rol en context (Albright 2018: 131). Maar de uitkomst van het spel, i.e. de beslissingen die in de

vergaderingen worden genomen, moeten niet dezelfde zijn als in de historische werkelijkheid (idem; Mulligan 2014: 112). Het is een spel dat actief en kritisch denken wil stimuleren, geen *re-enactment*. De leerkracht, tot slot, speelt de rol van spelleider: hij verdeelt de rollen, beoordeelt de leerlingen en is waar nodig de historische expert, maar hij dirigeert de leerlingen niet rechtstreeks (Albright 2013: 2). De leerlingen zijn dus zelf verantwoordelijk voor het verloop van het spel.

De basis voor de *Reacting To The Past*-methode is actief leren: men wil dat de leerlingen zelf participeren in hun leerproces en niet (alleen) de informatie opnemen die hen wordt aangeboden (Hagood 2018: 3-4). Uit onderzoek bleek dat actieve, sociale methodes zeer goed werken, evenals methodes die over een langere periode werden gespreid (idem: 4-5). Bovendien bleken ook emoties een belangrijke rol te spelen in het leerproces (idem: 6). Albright vertelt vanuit haar ervaring met de methode dat haar leerlingen erg betrokken waren bij het spel, geïnteresseerder werden in de historische context van Latijnse teksten en beter leerden argumenteren dan in klassen waar ze de methode niet had toegepast (Albright 2018: 135-138). Bovendien zorgde de methode ervoor dat de leerlingen meer persoonlijk betrokken werden bij de lectuur, die zo een zeker belang voor hen persoonlijk kreeg (Albright 2013: 10; ook bij Mulligan 2014: 110). Het spel kwam trouwens ook de sfeer in de klas ten goede: de leerlingen waren gemotiveerd en geëngageerd (Albright 2018: 137).

De open klassfeer, het kritisch denken vanuit een wetenschappelijke basis, de persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen, het leren in groep en het handelend leren maken van de *Reacting To The Past*-methode een zeer geschikte inspiratiebron voor lessen met literatuurtheorie. Vooral het rollenspel en de basering van dit spel op (primaire) bronnen lijken me nuttig. Het grote nadeel van de methode is de tijd die het in beslag neemt: een spel kan gemakkelijk verschillende weken of zelfs maanden duren (Albright liet het spel 'Beware the Ides of March: Rome in 44 BCE' vijf weken duren; Albright 2013: 3). Ook kortere versies van een paar lessen, die ideaal zijn voor taalcursussen, zijn echter mogelijk (Mulligan 2014: 111). Bovendien lijkt de methode me ook een behoorlijke mate van maturiteit te vragen, die niet in elke klas zestien- of zeventienjarigen gegarandeerd is.

Tot slot wil ik graag nog even verwijzen naar een artikel van Richlin uit 2013, waarin ze vertelt over haar ervaringen met rollenspelen tijdens lessen over de Romeinse cultuur aan een grote groep universiteitsstudenten (Richlin 2013). Ze gaf elke student de rol van een fictieve Romeinse persoon uit een bepaalde sociale klasse, en gebruikte die rolverdelingen op verschillende momenten tijdens de lessen (bv. om de klas in te delen of als basis voor onderzoeksprojecten). Het belangrijkste doel

was aan te tonen hoe divers de Romeinse samenleving wel is (idem: 347), maar Richlin haalt nog een tweede interessant effect aan. Ze stelt namelijk dat het belangrijk is dat studenten leren om parallellen te zien tussen de klassieke oudheid en het heden; dat slavernij, bijvoorbeeld, nog steeds bestaat (idem: 356-357). Ze wil niet dat de studie van de klassieken door de studenten wordt beleefd als een cocon, iets dat alleen maar wordt bestudeerd omwille van zichzelf, hoewel ze erkent dat niet alle classici daar zo over denken (idem: 357). Bij die opinie sluit ik me graag aan. Ik denk dat, als we willen dat leerlingen geïnteresseerd en geëngageerd zijn om iets bij te leren over de klassieke oudheid, en meer bepaald de Latijnse literatuur, we ervoor moeten zorgen dat de teksten voor hen relevant worden. We moeten hen de instrumenten geven om zich de Latijnse teksten en cultuur eigen te maken.

3.5. Interculturele competentie

Interculturele competentie is, kort gezegd, de vaardigheid om op een kritische en respectvolle manier om te gaan met een dialoog tussen verschillende culturen. Die vaardigheid is in combinatie met literatuurtheorie zeer nuttig, omdat ze de omgang met een ander perspectief, namelijk dat van een andere cultuur, centraal stelt. Op die manier leren de leerlingen zich bewust te worden van bepaalde vooronderstellingen, die aan de omgang met andere culturen kunnen voorafgaan. Vooral voor het aanbrengen van postkolonialistische literatuurtheorie is de vaardigheid volgens mij nuttig. Het leren omgaan met andere culturen is een doelstelling die trouwens die in de Vlaamse leerplannen Latijn voor de derde graad wordt vermeld (cf. supra p. 10).

Jäger onderscheidt, op basis van werk van Georg Auernheimer, vier aspecten waar men zich, wil men intercultureel competent zijn, bewust van moet worden: de ongelijke verdelingen van macht tussen culturen, collectieve ervaringen van een culturele groep, de beeldvormingen over 'de vreemde' en culturele verscheidenheid (Jäger 2013: 36). Belangrijk daarbij is, zo stelt men, dat men zich ervan bewust is dat bepaalde stereotypen aan de basis kunnen liggen van, bijvoorbeeld, die beeldvormingen en dat men met een open blik naar culturele verschillen leert kijken. Wanneer we echter een interculturele dialoog met de oudheid willen opstarten, moeten we er wel rekening mee houden dat die partner niet kan 'terugpraten'; het is een eenzijdig gesprek en geen ware dialoog (idem: 37).

Wanneer we interculturele competentie willen trainen in het Latijnsonderwijs, zijn er twee mogelijkheden: men kan leren vanuit 'de ander' of men kan leren vanuit zichzelf (idem: 38-43). De eerste methode kan er bijvoorbeeld in bestaan na te gaan hoe de Romeinen omgingen met andere

culturen, om zich zo bewust te worden van ethnocentrisme, vooroordelen die interculturele communicatie beïnvloeden te leren herkennen en na te denken over de manier waarop interculturele ontmoetingen kunnen plaatsvinden (idem: 38-40). Een andere mogelijkheid is na te gaan hoe andere culturen met het Romeinse culturele erfgoed zijn omgegaan; door de verplaatsing naar een andere context worden culturele verschillen duidelijk. In de tweede methode, het leren vanuit zichzelf, staat de eigen houding tegenover andere culturen centraal (idem: 41). Dat kan zowel een historische communicatie zijn, waarbij men stilstaat bij de eigen omgang met de Romeinse cultuur, als een gesprek met levende personen, bijvoorbeeld medeleerlingen, over de Romeinse cultuur (idem: 42-43). Jäger besluit haar artikel door te stellen dat de klassieke oudheid zeer goed kan dienen als een exemplarische ruimte om de omgang met andere culturen te oefenen en om het concept van 'de ander' begrijpelijk te maken (idem: 51), een opinie waar ik me volmondig bij aansluit. De verschillende mogelijkheden en invalshoeken die de klassieke oudheid biedt, zoals hierboven in deze paragraaf beschreven, zijn zeer geschikt om aan te leren dat het perspectief van een bepaald narratief zeer bepalend is voor het beeld dat wordt geschetst.

Schmude doet enkele voorstellen voor de lectuur en bespreking van Latijnse teksten, waarbij de omgang met andere culturen centraal staat (Schmude 2012). Die bestaan uit een analyse van een vergelijking tussen de beschrijving van Amerikaanse volkeren in Amerigo Vespucci's 'Mundus Novus' (een reisverslag over Zuid-Amerika van het begin van de 16de eeuw) en de beschrijvingen van Galliërs, Britten en Germanen in Caesars 'De bello Gallico', in combinatie met vergelijkingen met andere kolonialistische geschriften en hedendaagse parallellen. Het is de bedoeling dat de leerlingen een kolonialistisch discours leren herkennen en analyseren (idem: 44), om hen op die manier, vanuit teksten die erg ver van hen af staan, iets bij te brengen dat relevant is binnen de hedendaagse samenleving (idem: 35). Hier wordt dus eigenlijk de hierboven beschreven methode van het leren vanuit de ander gebruikt.

Jäger toont echter aan dat niet eender welke bespreking van een tekst over interculturele communicatie ook kritisch is. Zij bespreekt een hoofdstuk uit een handboek met als thema 'Het vreemde: angst en fascinatie'¹⁰, waar de lectuur van twee fragmenten uit de *Mundus Novus* deel van uitmaakt (Jäger 2013: 44-50). De verkenning van de dialoog tussen de hedendaagse en toenmalige cultuur blijft volgens Jäger aan de oppervlakte en de leerlingen worden er niet (genoeg) bewust van gemaakt welke vaardigheden nodig zijn voor ontmoetingen met vreemde culturen en dat de stem van onderdrukte culturen grotendeels ongehoord blijft (idem: 50). De (goede en minder

¹⁰ Afkomstig uit het volgende handboek: Utz, Clement, redactie. *Prima. Übergangslektüre. Gesamtkurs Latein. Ausgabe B*. Oldenbourg Schulbuchverlag, 2007.

goede) voorbeelden die door Schmude en Jäger worden aangehaald kunnen dienen als inspiratiebron voor wie interculturele competentie aan de hand van Latijnse teksten wil bijbrengen, maar de mogelijkheden gaan veel verder dan dat. Zo biedt, bijvoorbeeld, een analyse van onze eigen omgang met de Romeinse cultuur in vergelijking met andere (niet-westerse) antieke culturen uit de oudheid volgens mij interessante mogelijkheden.

4. Conclusie

In de te ontwerpen testlessen, gebaseerd op literatuurtheorie, zal ik uitgaan van een pluralistische, leerlinggerichte tekstinterpretatie. Door de leerlingen bovendien bewust te maken van de hedendaagse relevantie van Latijnse teksten en de verschillende mogelijke perspectieven om een tekst in interpreteren, wil ik de oudheid en de leefwereld van de leerling met elkaar in ontmoeting brengen.

Er bleken tal van mogelijkheden te bestaan om ervoor te zorgen dat literatuurtheorie op een actieve, kritische en zelfstandige manier kan worden bijgebracht aan leerlingen. Die benaderingen en technieken zullen in de testlessen worden gebruikt. We kunnen de uitgangspunten van die methodes als volgt samenvatten.

- Handelingsgericht leren, om voor een actieve tekstinterpretatie door de leerlingen zelf te zorgen door de concretisering van hun denken.
- Samenwerkend leren in kleinere groepjes of klasdiscussies, zodat de leerlingen hun meningen en ideeën aan elkaar kunnen aftoetsen. Ze moeten hun mening beargumenteren, wat kritisch denken bevordert.
- Een open klassfeer, waarin de leerlingen vrij zijn hun eigen ideeën te uiten en elkaars mening respecteren. De leerkracht is geen alwetende autoriteit, maar begeleidt de leerlingen in hun denkproces.
- Werken met visualisering, om de verschillende mogelijke perspectieven aanschouwelijker te maken.

DEEL 3: Testlessen

1. Vraagstelling en doelen

In dit derde deel van deze masterproef zullen vier lessen worden gepresenteerd die literatuurtheorie in de derde graad Latijn integreren. Het zijn interpretatielessen van telkens één specifieke Latijnse tekst, die ook telkens één literatuurtheoretische stroming als interpretatief kader hebben. Het zijn, zoals de titel van dit deel reeds zegt, testlessen. Dat betekent dat de lessen zullen worden uitgetest in klassen in de derde graad Latijn. Zowel het verloop, de effectiviteit en de beoordeling ervan door de leerlingen en de klasleerkrachten zal in rekening worden genomen om de lessen te evalueren en aanpassingen voor te stellen. Op die manier moet duidelijk worden of het werken met literatuurtheorie in de derde graad Latijn, maar ook de gekozen didactische methodes, goed in de praktijk om te zetten zijn.

Door deze lessen te ontwerpen en ze grondig te evalueren, wil ik niet alleen mijn bevindingen uit deel één en twee toetsen aan de praktijk, maar ze ook omzetten in gebruiksvriendelijk lesmateriaal voor leerkrachten, beleidsmakers en auteurs van handboeken. Op die manier kunnen zij makkelijk inspiratie opdoen voor eigen lessen. Het maakt de theorie toegankelijk en inzichtelijk, zodat dit onderzoek een feitelijke impact kan hebben op de lespraktijk. Bovendien kunnen de testlessen een aanzet zijn om het gebrek aan lesmateriaal voor kritische literatuurinterpretatie in de derde graad Latijn op te vullen.

2. Ontwerp van de testlessen

2.1. Keuze van de theoretische kaders, Latijnse tekst en lesmethodes

Voor de testlessen ontworpen konden worden, moest overwogen worden hoe die lessen er concreet zouden uitzien. De mogelijkheden wat literatuurtheoretische stromingen, Latijnse teksten en lesmethodes betreft zijn immers eindeloos, maar niet elke keuze is praktisch haalbaar of geschikt voor de leeftijdscategorie waarmee gewerkt zou worden.

Wat de literatuurtheoretische stromingen betreft, heb ik gekozen voor feminisme, postkolonialisme, Reader Response Criticism in combinatie met een verkenning van het concept auteursintentie en tot slot het Actief Historisch Denken. Bij de keuze voor die stromingen werden een aantal criteria in acht genomen. Ten eerste heb ik gekozen voor stromingen waar al veel onderzoek over voor handen is en die al in meer of mindere mate op de klassieke literatuur of cultuur zijn toegepast. Dat onderzoek was voor mij een ideaal vertrekpunt en bovendien lijkt het me nuttig dat de leerlingen kunnen kennismaken met de meest populaire stromingen, omdat ze daar in verdere studies waarschijnlijk nog mee in aanraking zullen komen. Ten tweede wilde ik stromingen selecteren die een zeker pluralisme in zich dragen, om ervoor te zorgen dat vrije interpretatie en reflectieve discussie tijdens de lessen mogelijk zou zijn. Sommige literatuurtheoretische stromingen vertrekken immers vanuit zo'n strikte visie op de werkelijkheid, dat het gevaar bestaat dat de leerlingen het gevoel krijgen dat dat de enige juiste interpretatie van een tekst is. Kritisch en pluralistisch denken is echter één van de belangrijkste uitgangspunten van deze lessen. Ten derde was het belangrijk dat de stromingen aansluiting konden vinden bij de leef- en denkwereld van de leerlingen; ze moesten een zekere interesse kunnen wekken bij de leeftijdsgroep. Heel abstracte literatuurbenaderingen waren dus niet geschikt. Tot slot moesten de stromingen op korte termijn (i.e. in enkele lesuren) te behandelen zijn. Narratologie biedt bijvoorbeeld zeer veel mogelijkheden, maar is het best toepasbaar op een lange, narratieve tekst, zoals epiek, wat tijdens deze testlessen niet mogelijk was.

Feminisme, postkolonialisme en Reader Response Criticism zijn erg voor de hand liggende keuzes; het zijn immers populaire literatuurwetenschappelijke stromingen, die bij elke literatuurwetenschapper bekend zijn. Actief Historisch Denken is echter niet zo bekend en is strikt genomen ook geen literatuurtheoretische stroming. Het is een werkwijze in het geschiedenisonderwijs die, volgens mij, een poststructuralistische benadering van geschiedenis in het onderwijs mogelijk maakt (cf. supra p. 37). Ik koos ervoor één van de lessen aan die manier van werken te wijden omdat ik een alternatief wil bieden voor de positivistische historische benaderingen van Latijnse literatuur, die vaak in het onderwijs worden gebruikt..

De keuze van de Latijnse literaire tekst viel op lyriek, meer bepaald ode 1.37 van Horatius, ook wel de Cleopatraode genoemd.¹ De tekst is kort genoeg om in enkele lesuren te bespreken en is bovendien goed toepasbaar op de vier gekozen literatuurtheoretische stromingen. En ander voordeel is dat de tekst reeds behoort tot de hedendaagse schoolcanon. Wanneer het zaak is om leerkrachten en auteurs van handboeken te overtuigen literatuurtheorie uit te testen, zal een toepassing op een voor hen bekende tekst een makkelijker aansluitingspunt vormen.

De keuze van de didactische technieken die ik heb gebruikt werden in de conclusie van deel twee al samengevat, dus daar zal ik hier niet verder op ingaan. De lessen hebben ongeveer de volgende structuur. De les vertrekt steeds vanuit de Latijnse tekst, om ervoor te zorgen dat de leerlingen leren om hun tekstinterpretatie vanuit het Latijn te beargumenteren. Dat is belangrijk om vrijblijvendheid te voorkomen.² Vervolgens komen opdrachten aan bod waarbij, door middel van de besproken didactische methodes, impliciet inzichten worden aangebracht bij de leerlingen, die kaderen binnen één van de literatuurtheorieën. Daarna worden die inzichten teruggevoerd naar hedendaagse problemen of debatten. Op het einde van de les volgt een korte inleiding in de theoretische stroming die we hebben behandeld: de historische oorsprong en enkele belangrijke termen, theoretici of inzichten worden uitgelegd. Ik denk dat het interessant is voor de leerlingen om die achtergrond mee te krijgen; het gaat immers om stromingen die in veel menswetenschappelijke domeinen hun sporen hebben nagelaten, waardoor de kans groot is dat ze er in latere studies nog mee in aanraking zullen komen. Ik kies er echter bewust voor om de theoretische inleiding pas na de interpretatie aan bod te laten komen. Ik wil immers voorkomen dat het denken van de leerlingen in een bepaalde richting wordt geduwd, omdat ze de antwoorden geven die, vanuit het perspectief van de stroming, van hen zouden kunnen worden verwacht; ik wil dat ze met een open blik de opdrachten uitvoeren.

De lessen werden ontworpen voor twee lesuren; dat was makkelijk in te passen voor de leerkrachten in wiens klassen de lessen hebben plaatsgevonden en het gaf me de ruimte om de lessen in verschillende klassen (twee per les) uit te testen.

¹ Het idee om dit gedicht te gebruiken komt van mijn copromotor dr. Y. Maes, die ik zeer dankbaar ben voor het voorstel.

² Cf. van Oeveren, die ook wil dat de leerlingen hun antwoorden binnen haar tekstopdrachten expliciet op de tekst baseren om vrijblijvendheid te voorkomen, hoewel ik niet akkoord ben met haar waarschuwing voor het gevaar met een te moderne bril naar de oudheid te kijken (van Oeveren 2015: 230). Dat mag volgens mij wel, als men zich er maar bewust van is.

2.2. Lesdoelen

De lessen zijn in hun opzet geslaagd als de leerlingen de volgende doelen hebben bereikt.

- De leerlingen hebben op een actieve en individuele manier nagedacht over de teksten, binnen het kader van een literatuurwetenschappelijke stroming.
- De leerlingen zijn zich er bewust van dat een tekst op verschillende manier kan worden benaderd en dat er niet één juiste interpretatie is.
- De leerlingen zijn zich er van bewust dat een antieke tekst ook een hedendaagse relevantie heeft, als men ze op de juiste manier benadert.
- De leerlingen kennen de literatuurtheoretische stroming die werd behandeld en weten wat de voornaamste kenmerken ervan zijn.

De eerste drie doelen betreffen attitudes en vaardigheden in de omgang met literaire teksten. In de evaluatie van de effectiviteit van de lessen zal worden nagegaan of de leerlingen aan die lesdoelen hebben gewerkt en ze hebben verworven. Het zijn echter doelen die vooral op lange termijn te bereiken zijn: de vaardigheid om op een kritische manier met literatuur om te gaan zal er volgens mij op vooruitgaan telkens de leerlingen daarin worden getraind. Het laatste doel gaat over kennis. Dat zal in de evaluatie van de effectiviteit van de lessen niet worden opgenomen. De theoretische inleiding in de literatuurtheoretische stroming zal immers enkel via instructie worden aangebracht; in de lessen zelf wordt niet gewerkt aan het eigen maken van die kennis. De leerlingen zouden de stof na de les zelf gememoriseerd moeten hebben alvorens dat laatste lesdoel geëvalueerd zou kunnen worden.

2.3. De Cleopatraode: achtergrond en historische interpretatie

De Cleopatraode (ode 1.37) van Quintus Horatius Flaccus (1ste eeuw v.C.) reageert op de zelfmoord van Cleopatra VII, die plaats vond in 30 v.C. (Ameling 2006). Het gedicht begint met de beschrijving van een feest in Rome ter ere van haar dood, vervolgt met beschrijvingen van Cleopatra die haar als een dronken, waanzinnige vrouw voorstellen en verschuift vervolgens het beeld naar de slag bij Actium, waar zij samen met Marcus Antonius, met wie ze een relatie had, uit wegvluchtte in 31 v.C. (idem). De achtervolging door Octavianus (die figuurlijk is bedoeld; de twee ontmoetten elkaar in werkelijkheid pas elf maanden later in Egypte (Carrubba 2006: 179)) wordt daarna vergeleken met een havik die achter een duif aanzit of een jager die een haas achtervolgt. Op het einde van het gedicht komt een dappere Cleopatra in beeld, die niet door Octavianus gevangen wilde genomen worden om in een triomftocht door Rome mee te lopen. Ze koos voor zelfmoord met behulp van gifslangen.

Cleopatraode (1.37) – Quintus Horatius Flaccus

- 1 Nunc est bibendum, nunc pede libero
- 2 pulsanda tellus, nunc Saliaribus
- 3 ornare pulvinar deorum
- 4 tempus erat dapibus, sodales,
- 5 antehac nefas depromere Caecubum
- 6 cellis avertis, dum Capitolio
- 7 regina dementis ruinas
- 8 funus et imperio parabat
- 9 contaminato cum grege turpium
- 10 morbo virorum, quidlibet impotens
- 11 sperare fortunaque dulci
- 12 ebria. sed minuit furorem
- 13 vix una sospes navis ab ignibus,
- 14 mentemque lymphatam Mareotico
- 15 redegit in veros timores
- 16 Caesar ab Italia volantem
- 17 remis adurgens, accipiter velut
- 18 mollis columbas aut leporem citus
- 19 venator in campis nivalis
- 20 Haemoniae, daret ut catenis
- 21 fatale monstrum; quae generosius
- 22 perire quaerens nec muliebriter
- 23 expavit ensem nec latentis
- 24 classe cita reparavit oras;

25	ausa et iacentem visere regiam
26	vultu sereno, fortis et asperas
27	tractare serpentis, ut atrum
28	corpore combiberet venenum,
29	deliberata morte ferocior,
30	saevis Liburnis scilicet invidens
31	privata deduci superbo
32	non humilis mulier triumpho. (Horatius 2004: 92-94)

De interpretatie van de karakterisering van Cleopatra en het propagandistische aspect van dit gedicht, de meest bediscussieerde kwesties van de ode, kan op verschillende manieren gebeuren. Ik presenteer hieronder de interpretaties die, in het kader van de lessen, het meest interessant en bruikbaar zijn, gebaseerd op literatuuronderzoek, de adviezen van mijn copromotor dr. Y. Maes en eigen inzichten. Het gaat om een historisch kaderende interpretatie, die de meest plausibele antwoorden wil zoeken op vragen die in het literatuurwetenschappelijk onderzoek naar deze ode zeer prominent zijn geweest en waar ik onmogelijk om heen kon. Onderstaande beweringen zijn niet gebaseerd op moderne literatuurtheorie, maar zullen als achtergrond dienen voor het ontwerp van de lessen.

Cleopatra wordt in de tweede tot de vierde strofe gekarakteriseerd als dronken, waanzinnig, ongecontroleerd en belust op macht. De term *regina* zou in kunnen spelen op de Romeinse afkeer van het koningschap, maar zou volgens Grummel vooral doen denken aan de oosterse, autoritaire manier van regeren, in contrast met de Romeinse orde (Grummel 1954: 360). Dat zou volgens mij wel eens kunnen kloppen, omdat in strofe twee Cleopatra als een bedreiging voor de Romeinse autonomie wordt beschreven. Opvallend in strofe drie is bovendien de zinsnede *cum grege turpium morbo virorum*. Die uitspraak verwijst naar de castraten die de dienaren van Cleopatra zouden uitmaken en door de Romeinen geassocieerd werden met seksuele ondeugd; maar de term *virorum* is in die betekenis wel vreemd gekozen (Hendry 1993: 141-143). Hendry stelt daarom voor het eerder als een mannelijke harem te interpreteren, waarvan zowel het aantal seksuele partners als het feit dat het haar slaven zijn het tot een schandelijke verhouding maakt (idem: 142). Dat lijkt me een plausibele verklaring voor een inderdaad opvallende woordkeuze, die bovendien de schandelijke karakterisering van Cleopatra in de verf zet.

Vanaf de tweede helft van strofe vier en vooral in strofe vijf verandert het beeld van Cleopatra. Ze is op de vlucht voor Octavianus, is bang en wordt vergeleken met een duif en haas. Die

vergelijkingen hebben vele latinisten reeds voor een raadsel geplaatst. Wat is er immers eervol voor Octavianus aan het achtervolgen van een duif of haas? Volgens Mench moet de lezer op dit punt medelijden krijgen met Cleopatra en wordt de vrouwelijke kant van Cleopatra getoond, in tegenstelling tot de onvrouwelijke karakterisering in de rest van het gedicht (Mench 1972: 318). DeForest argumenteert dan weer dat de vergelijkingen een oplossing zijn voor de paradoxen in het gedicht: haar roekeloosheid heeft Cleopatra tot een opgejaagd dier herleid, wat ervoor zorgt dat ze zal beslissen een eervollere dood te sterven (DeForest 1989: 172). Hoe het ook zij, de passage met deze vergelijkingen zorgt voor een breuk binnen het gedicht: Cleopatra is er duidelijk geen waanzinnige, maar een zwakke vrouw.

Vandaar dat het contrast met de twee volgende woorden uit strofe zes niet groter kan zijn: *fatale monstrum*. *Fatale* kan zowel 'dodelijk' als 'noodlottig' beteken en een *monstrum* is iets buitennatuurlijks en angstaanjagends, dat ook verbazingwekkend kan zijn (Hendry 1993: 144). De eerste betekenis van *monstrum* is, volgens het 'Woordenboek Latijn/Nederlands', een 'wonderteken', iets dat dus moet worden gezien en geïnterpreteerd (Pinkster 2014: 650). Volgens Mench wordt er gedoeld op de religieuze betekenis van het woord en alludeert het op de buitenlandse vreemdheid en de onvrouwelijkheid van Cleopatra (Mench 1972: 319-323). Hendry stelt dan weer dat met die term naar een androgyn persoon werd verwezen, een vrouw die de natuur perverteert door mannelijke daden te stellen (Hendry 1993: 146). Luce beweert dat in de term de complexiteit van Cleopatra's persoon wordt samengevat:

Here was a woman, the offspring of a brother-sister union and herself incestuously married, a queen with the attributes of divinity and the reputation of a whore, who had the effrontery to captivate 'the noblest Roman of them all', and the audacity to plan the overthrow of Rome with a Roman army. (Luce 1963: 253)

Luce haalt bovendien een interessante vergelijking aan met de vele vrouwelijke monsters in de Grieks-Romeinse mythologie die door een held verslagen moeten worden (idem: 254). De term duidt volgens mij aan dat Cleopatra een vreemd personage is vanuit Romeins perspectief: ze laat zich niet dwingen in de traditionele man-vrouwrollen en wordt net daarom als zeer bedreigend aanzien. Een *monstrum* is bovendien iets waar iedereen bang van is, maar dat alleen in legendes leeft: een fictief schrikbeeld dus, dat voor het Romeinse volk alleen een imaginair gezicht had.

In de rest van het gedicht zien we een Cleopatra die op dappere wijze haar ondergang onder ogen ziet en kiest voor zelfmoord. Ze wordt hier expliciet als onvrouwelijk gekarakteriseerd (*nec muliebriten* en *non humilis mulier*). Er spreekt zelfs een zekere bewondering voor Cleopatra's

houding uit deze verzen, wat door het contrast met de eerste strofen van het gedicht op het eerste zicht vreemd aandoet. Grummel en West argumenteren dat Cleopatra's zelfmoord de overwinning voor Octavianus eervoller maakt: volgens Grummel maakt haar dapperheid van haar een waardige tegenstander (Grummel 1954: 360) en ook West is die mening toegedaan. Hij voegt eraan toe dat Octavianus niet zou willen dat de Romeinen medelijden met haar zouden hebben, te meer omdat ze een vrouw is (West 1995: 188-189).

De uitdaging van de interpretatie van Cleopatra's karakterisering is niet het begrijpen van de strofen afzonderlijk, maar de evolutie doorheen het gedicht. Waarom wordt ze op verschillende manieren worden voorgesteld en wat betekent dat? Volgens mij wordt in deze ode een genuanceerd beeld geschetst van de figuur Cleopatra, zoals ze als bijna legendarische persoon door het Romeinse volk werd gezien. Een machtige, Egyptische vrouw die zowel met Caesar als met Marcus Antonius een verhouding had gehad moet zeker tot de verbeelding hebben gesproken, maar Octavianus' propaganda gebruikte die bewondering om van haar staatsvijand nummer één te maken (Chauvneau 2002). Die dubbele natuur spreekt volgens mij erg duidelijk uit dit gedicht.

Door te begrijpen hoe de propaganda van Octavianus in zijn werk ging, maar ook hoe Horatius daar als dichter mee speelde, worden veel aspecten uit dit gedicht duidelijker. Octavianus had, zo is bekend, zijn burgeroorlog tegen Marcus Antonius als een buitenlandse oorlog tegen Egypte gepresenteerd, door alleen aan Cleopatra de oorlog te verklaren (Luce 1963: 254; Habinek 1998: 91; Lowrie 2007: 82). Belangrijk is volgens mij om het sterk legendarische aspect in Cleopatra's karakterisering op te merken. Wyke stelt dat Cleopatra binnen de Augusteïsche propaganda een erg anonieme figuur was, zonder specifieke fysieke kenmerken (Wyke 1992: 105). Ze is een artificieel symbool voor het veroverde Egypte (idem), wiens vrouwelijkheid, naar traditionele Romeinse normen, schandelijk is. Ze wordt immers in verschillende Romeinse bronnen voorgesteld als een vijand die Romeinse mannen ontmanneelikt met drank en luxe en die zelfs seksuele contacten heeft met haar eigen slaven (idem: 104). Toch blijkt dat die propaganda vooral werd uitgespeeld vóór de slag bij Actium en de definitieve overwinning op Cleopatra en Marcus Antonius; nadien ontbreekt een representatie van Cleopatra als overwonnen vijand (idem: 120).

De dubbelzinnige karakterisering van Cleopatra in ode 1.37 zou dus best een voorstelling kunnen zijn van de verschillende connotaties die met haar persoon samenhangen binnen de Romeinse contemporaine cultuur. In het gedicht wordt dus volgens mij de evolutie geschetst van het beeld dat van Cleopatra werd ophangen vanuit de Augusteïsche propaganda. Schreef Horatius dan zelf propaganda? Het gedicht gaat zeker mee in de (negatieve) beeldvorming van Cleopatra zoals ze door Octavianus werd beoogd. Maar het is wel genuanceerd genoeg om te laten zien dat

dat beeld niet éénduidig en statisch is. Voor sommige lezers zal het lijken alsof die beeldvorming propagandistisch in beeld werd gebracht, anderen zullen er een kritische blik op die propaganda in lezen.

2.4. Behandeling van de Cleopatraode in handboeken

In deel één werd reeds besproken hoe handboeken Latijn voor de derde graad vaak een positivistische visie op de gelezen literatuur naar voren schuiven in hun besprekingen. De testlessen zijn, gedeeltelijk, een reactie op de aanpak in die handboeken, en willen een aanzet geven tot een even kwaliteitsvol en gebruiksvriendelijk alternatief voor die literatuurinterpretaties. Daarom is het interessant om na te gaan hoe de Cleopatraode in handboeken wordt gelezen: wanneer we weten naar welke aspecten er veel aandacht uitgaat, maar ook welke eventueel onkritische interpretaties worden aangeboden, kan een doeltreffend alternatief worden ontworpen. Ik koos een selectie van vijf recente en oudere handboeken waarin de Cleopatraode wordt behandeld: 'Scrinium Dulces Musae B' (Van De Moortel, et al. 2015), 'Liefde, lust en leven. Gedichten van Catullus, Martialis en Horatius' (Fisser 2000 a, b), 'Poëtica' (Buyse, et al. 1999), 'Q. Horatius Flaccus, Bloemlezing' (Nauwelaerts 1973), 'Horatius' (Geerebaert 1964).

De meeste aandacht gaat in elk handboek uit naar de historische achtergrond van het gedicht: het biedt gelegenheid om wat meer te vertellen over de burgeroorlog tussen Octavianus en Marcus Antonius, de slag bij Actium, de figuur van Cleopatra en haar rol in de Romeinse politiek en de propaganda van Octavianus. Opvallend is dat daarbij meestal een erg Romeins en zelfs Octaviaans perspectief wordt aangehouden: niet alleen in het gedicht, maar ook in de inleiding in het handboek is Octavianus de waardige overwinnaar en zijn Cleopatra en Marcus Antonius de vijanden (Fisser 2000 a: 45; Buyse, et al. 1999: 166-168; Nauwelaerts 1973: 37; Geerebaert 1964: 95). Alleen in *Scrinium*, het handboek met de meest uitgebreide en gedetailleerde bespreking, wordt ook aandacht besteed aan Cleopatra's achtergrond (Van De Moortel, et al. 2015: 105-110). De grootse onenigheid in de handboeken onderling zit hem in de interpretatie van Cleopatra's eervolle dood op het einde van de ode. Volgens Fisser zou Octavianus de zelfmoord van Cleopatra hebben willen voorkomen, maar was zij hem te snel af (Fisser 2000 a: 45).³ Horatius zou Cleopatra willen afschilderen als de vijand, maar toch een zekere waardering voor haar willen opbrengen (idem). Ook Buyse et al. stellen dat Horatius een "nauwelijks verholten bewondering voor de dode

³ Fisser interpreteert bovendien de betekenis van het woord *ensem* (v. 23) volgens mij verkeerd. Ze stelt dat het zou verwijzen naar het gevecht met het leger van Octavianus (Fisser 2000 a: 49), maar omdat Cleopatra net voor dat leger is gevlucht, lijkt het me incorrect te zeggen dat ze dat zwaard *nec muliebriter expavit* (v.22-23), het dus net niet vreesde.

koningin” heeft (Buyse, et al. 1999: 166), en ook Nauwelaerts en Geerebaert zijn die mening toegedaan (Nauwelaerts 1973: 37; Geerebaert 1964: 95). Er worden echter weinig antwoorden geboden op het probleem van de veranderende karakterisering van Cleopatra doorheen het gedicht. Alleen bij Fisser (Fisser 2000 b: 102) en bij Van De Moortel, et al. (Van De Moortel, et al. 2015: 105-110) is daar aandacht voor. Die laatsten gebruiken de structuur van het gedicht om die evolutie te verklaren: volgens hen wordt Rome eerst gecontrasteerd met het oosten, overwint Rome daarna het oosten en wordt tot slot, bij de dood van Cleopatra, het oosten geromaniseerd (idem).

De rest van de interpretatie, naast het historische aspect, blijft beperkt. Bij Fisser wordt er verwezen naar het genre van het drinklied (Fisser 2000 b: 102). In andere handboeken worden ook vergelijkingen met andere Latijnse teksten voorgesteld, namelijk met Propertius (elegie 3.11) (Van De Moortel, et al. 2015: 110) en Alcaeus (fragment 55) en Tibullus (2.1) (Nauwelaerts 1973: 37-38).

De inhoud van de bespreking in deze handboeken is, op Scrinium na, dus niet erg genuanceerd. Maar de vraagstelling stimuleert al helemaal geen kritisch en zelfstandig denken. Opdrachten om handelend leren te stimuleren zijn er niet. De besprekingsvragen in de boeken van Fisser en Van De Moortel et al. proberen volgens mij wel om de leerlingen zelfstandig te doen nadenken over de tekst, maar doen dat vaak met heel gerichte vragen die de interpretatie aan woorden of aspecten uit de tekst willen koppelen, waardoor voor persoonlijke inbreng of opinie volgens mij weinig ruimte overblijft (Fisser 2000 b: 102; Van De Moortel, et al. 2015: 105-110). Een leerkracht die gebruik maakt van zo’n handboek kan in zijn lessen zeker ruimte maken voor discussie en zelfstandige interpretatie door de leerlingen, maar krijgt daarvoor weinig steun vanuit het handboek.

2.5. Testles Feminisme⁴

In deze les werken de leerlingen handelingsgericht door middel van individueel werk en groepsopdrachten. Visualisering komt zowel in zijn productieve als receptieve vorm aan bod. De leerlingen leren ervaringsgericht lezen door zelf met de tekst aan de slag te gaan. Er wordt bovendien gewerkt aan interculturele competentie door de culturele verschillen tussen de Romeinse en hedendaagse samenleving te ontdekken.

Zoals elk van de volgende lessen, begint deze les met een inhoudelijke opfrissing van de Cleopatraode. Dat gebeurt aan de hand van de Latijnse tekst en een vertaling van Piet Schrijvers

⁴ De volledige lesvoorbereiding van de les over feminisme vindt u in bijlage 2, p. 99.

(Schrijvers 1993: 82), die ook aan de klasleerkrachten werd aangeraden. Die korte herhaling is voorlopig leerkrachtgestuurd, om niet te veel tijd aan dit onderdeel te verliezen.

Voor de eerste opdracht rangschikken de leerlingen een reeks woorden uit het gedicht op een schaal van 'zeer mannelijk' naar 'zeer vrouwelijk'. Het gaat om woorden die Cleopatra karakteriseren of beschrijven. De leerlingen werken eerst even alleen, daarna vergelijken ze hun resultaten in groepjes van drie. Ze leggen aan elkaar uit waarom ze de woorden op een bepaalde plek op de schaal hebben geplaatst en passen eventueel hun individuele resultaten aan. Vervolgens wordt klassikaal naar hun bevindingen gevraagd. De leerlingen mogen op elkaars antwoorden reageren, zodat een klasgesprek ontstaat.

Het is de bedoeling dat de leerlingen ontdekken dat Cleopatra doorheen de ode een evolutie kent van vrouwelijke naar mannelijke karakterisering. Het (negatieve) vrouwelijke werd in de Romeinse cultuur met een gebrek aan zelfcontrole geassocieerd, hoewel dat verschilt van wat wij vandaag als typisch mannelijk of vrouwelijk beschouwen. Dat gebrek aan zelfcontrole vinden we in de beschrijvingen in strofe twee tot vier: Cleopatra is dronken, waanzinnig en heeft geen zelfbeheersing. Ze wordt vervolgens vergeleken met een opgejaagde prooi, zonder macht over haar situatie. In strofe zeven tot acht is Cleopatra's karakterisering echter heel anders: ze is moedig, kalm en zelfs expliciet onvrouwelijk.

Doordat de leerlingen die evolutie moeten uitbeelden, wordt hen duidelijk dat de genderidentiteit van Cleopatra in dit gedicht grensoverschrijdend is: de ode presenteert een persoon die niet past binnen de traditionele Romeinse man-vrouwmoreel. Vrouwen werden door de Romeinen vooral geprezen om hun eervolheid, terwijl ambitie en lust niet werden gewaardeerd (Clark 1989: 29-30). Toch is de karakterisering niet statisch: aan het einde van het gedicht krijgt Cleopatra mannelijke eigenschappen, wat bijna bewonderend aandoet. Toch is die vorm van vrouwelijke macht niet traditioneel, maar uitzonderlijk: ook machtige vrouwen hoorden niet mannelijk te zijn, in die zin dat ze nog steeds eerbaar en bescheiden moesten zijn (idem). Machtige vrouwen waren in de Romeinse cultuur niet alleen zeldzaam, maar hoorden die mannelijke rol alleen in uitzonderlijke omstandigheden op te nemen (idem).

Voor de tweede opdracht moeten de leerlingen in dezelfde groepjes van drie een tekening maken, waaruit hun interpretatie van de woorden *fatale monstrum* binnen de context van dit gedicht blijkt. Er wordt hen dus gevraagd waarom Cleopatra in deze ode zo wordt genoemd. De leerlingen moeten de veelzijdige betekenissen van *fatale monstrum* daarvoor in rekening nemen. Na het groepswork worden de resultaten klassikaal besproken en moeten de leerlingen hun

interpretatiekeuzes verantwoorden. De mannelijkheid en vrouwelijkheid van de afbeeldingen en wat de tekeningen precies tot monsters maakt, is het onderwerp van het gesprek.

De opdracht heeft tot doel de leerlingen te laten nadenken over de beeldvorming van vrouwelijke monsters, met, indien nodig, aandacht voor het onderscheid tussen wat wij als typisch voor een vrouwelijk monster beschouwen en hoe de Romeinen dat zagen.

Nadien kijken we naar enkele afbeeldingen van een zeer bekend Grieks-Romeins vrouwelijk monster: Medusa. Leerlingen vertellen wat ze weten over die figuur en waar nodig vult de leerkracht hun kennis aan. Sommige figuren zijn heel vrouwelijk, mooi en jong, andere lelijk en monsterachtig; die verschillen worden besproken. Wanneer alle afbeeldingen werden bekeken, wordt de invloed van Medusa's gender en haar monsterachtigheid in de klas overlegd. Het overschrijden van seksuele grenzen heeft ervoor gezorgd dat Medusa een monster is geworden (Robbins Dexter 2010: 41). Uit haar beeldvorming blijkt ook dat die combinatie van schoonheid en angstaanjagendheid de figuur nog 'onmenselijker' maakt (Topper 2007: 74-75). Ze is letterlijk een *monstrum*: een wonderteken dat symbool staat voor onheil.

Nu de relatie tussen vrouwelijkheid en monsterlijkheid is bediscussieerd en de verbanden zijn verkend, kijken we weer naar de Cleopatraode. De klas overlegt waarom en hoe Cleopatra in dit gedicht als monster wordt voorgesteld en wat dat met haar vrouwelijkheid te maken heeft. Daaruit zal al snel blijken dat de beschrijvingen van Cleopatra duiden op het overschrijden van seksuele grenzen. Dat draagt bij aan haar monsterlijkheid (Luce 1963: 253).

Machtige en gewelddadige vrouwen worden in de Romeinse cultuur dus anders beoordeeld dan mannen. Maar in onze hedendaagse maatschappij is dat nog steeds het geval, zij het op een andere manier. Daarom wordt in een klasgesprek de hedendaagse portrettering van de gewelddadige vrouw besproken. Eerst wordt aan de groep gevraagd wat volgens hen, op vlak van geweld, typisch mannelijke of vrouwelijke eigenschappen zijn. Daarna bekijken we een kort filmpje over Ahd Tamimi, een Palestijnse tieneractiviste die recent werd gevangengenomen door de Israëlische autoriteiten, nadat ze gewelddadig was geweest tegen Israëlische soldaten. Ze kreeg daarvoor veel media-aandacht, onder andere van pro-Palestijnse kant. De klas discussieert over de vraag hoe dit geval door het publiek en door de media beoordeeld zou worden, moest het om een jongen gaan. Indien er tijd voor is, kan ook een tweede voorbeeld worden aangehaald, namelijk een afbeelding van Madam Nero (uit de Vlaamse stripreeks 'Nero'), die zich op stereotype wijze kwaad maakt met een koekenpan in de hand. Daar wordt door middel van humor de bevreemdende combinatie van vrouwelijkheid en geweld met elkaar verzoend.

Tijdens dat laatste discussiemoment wordt aan de leerlingen de idee aangereikt dat ook vandaag mannen en vrouwen met verschillende eigenschappen worden geassocieerd en, meer specifiek, dat de combinatie van vrouwelijkheid en gewelddadigheid velen een bevreemdend gevoel geeft. Dat wordt soms opgelost met het argument van zelfverdediging, maar soms ook met humor of verleidelijkheid (*femme fatale*).

Het slot van de les bestaat uit een korte, theoretische inleiding in het feminisme als maatschappelijke en literatuurtheoretische stroming. De leerlingen krijgen daarbij een hand-out met de belangrijkste leerstof over de stroming, net zoals bij elk theoretisch luik in de andere lessen.⁵ We beginnen bij de eerste feministische golf, die streed voor gelijke rechten, daarna bespreken we de tweede feministische golf, met aandacht voor het concept van *the second sex* en de seksuele bevrijding. Binnen de feministische literatuurkritiek worden de Franse en de Anglo-Amerikaanse stromingen onderscheiden. In het kader van de Franse beweging wordt het concept *écriture féminine* uitgelegd, binnen dat van de Anglo-Amerikaanse stroming de verschillende manieren om de rol van vrouwen binnen de literatuur te onderzoeken: als auteur, als lezer en als personage. Tot slot wordt het concept genderstudies uitgelegd.

2.6. Testles Postkolonialisme⁶

Opnieuw leren de leerlingen in deze les handelingsgericht door middel van interpretatieopdrachten. Door het werken met een kaart en het bekijken van beeldende receptie komt visualisering aan bod. Ze lezen ervaringsgericht door de tekst in de opdracht te gebruiken en interculturele competentie wordt ingeoefend door de relatie tussen het hedendaagse westen met de oudheid en met hedendaagse niet-westerse culturen te ontdekken.

Na de gebruikelijke inhoudelijke opfrissing, voeren de leerlingen klassikaal een eerste opdracht uit. We bepalen klassikaal voor elke strofe uit de Cleopatraode de geografische situering (Rome, Griekenland of Egypte) en duiden die met het nummer van de strofe aan op een kaart van de Romeinse wereld.⁷ Het is de bedoeling dat uit die verkenning de volgende geografische evolutie in het gedicht duidelijk zal worden. De eerste twee strofen situeren zich in Rome. Strofe drie verwoordt een beweging van Rome naar de slag bij Actium en strofe vier beschrijft de vlucht naar Egypte. Na een onderbreking in strofe vijf, die zich in Thessalië afspeelt, bevindt Cleopatra zich in strofe zes en zeven in Egypte. In strofe 8 dringt Rome als het ware binnen in Egypte en wordt de

⁵ De hand-outs bij de verschillende theorieën heb ik digitaal ter beschikking. Ze kunnen op aanvraag bij mij worden bekomen.

⁶ De volledige lesvoorbereiding vindt u in bijlage 3, p. 110.

⁷ Een voorbeeld van de uitgetekende kaart vindt u in de lesvoorbereiding in bijlage 3, p. 112

cirkel terug rond gemaakt (zie ook Van De Moortel, et al. 2015: 108-110). Daarna wordt aan de leerlingen gevraagd om bij elke regio op hun kaart enkele woorden te schrijven, die in de ode worden gebruikt om die plek te karakteriseren. Ze werken eerst even zelfstandig, daarna overleggen ze hun resultaten in groepjes van drie en leggen ze hun keuzes aan elkaar uit. Een klasgesprek volgt. We bespreken de gekozen woorden voor Rome, Egypte en Griekenland (dat gebied werd voor de volledigheid toegevoegd, maar hoeft niet uitgebreid besproken te worden) en welke karakterisering die woorden teweeg brengen. Rome wordt geassocieerd met dapperheid, politieke stabiliteit, overwinning en traditie, Egypte met exotisme, onbeschaafdheid, losbandigheid en lafheid. De twee gebieden worden aan elkaar tegengesteld en op een oppervlakkige manier beschreven. Toch wordt de karakterisering van Cleopatra in de laatste twee strofen bijgesteld: daar is ze wél dapper en moedig en, dus, Romeins. Het perspectief is hier eerder Egyptisch, in tegenstelling tot het eerste deel van het gedicht, waar we een Romeins perspectief kregen. Door middel van deze opdracht wordt duidelijk dat dit gedicht de verschillende gebieden anders karakteriseert en dat zowel het Romeinse als het Egyptische perspectief wordt verkend. De ode laat ons een bepaalde visie op de werkelijkheid zien.

Om aan te tonen dat hedendaagse lezers en onderzoekers van de klassieke wereld ook vanuit een bepaald cultureel perspectief werken, wordt aan de leerlingen gevraagd even na te denken waar ze zichzelf als lezer op de kaart zouden plaatsen. Ze werken eerst zelfstandig en beargumenteren daarna in groepjes van drie hun keuze. Vervolgens bespreken we de resultaten klassikaal. Belangrijk is dat de leerlingen zich tijdens deze opdracht bewust worden van hun eigen perspectief op dit gedicht en welke rol hun culturele achtergrond daarin speelt. De toe-eigening van de klassieke cultuur door de westerse cultuur wordt daarbij besproken (Bernal en Moore 2001).

Het thema van culturele toe-eigening wordt verder uitgediept door te kijken naar de hedendaagse beeldvorming van Cleopatra's cultuur en etniciteit. We bekijken daarvoor klassikaal eerst enkele afbeeldingen van Cleopatra, daterend tussen de zeventiende en de twintigste eeuw. De leerlingen beschrijven de manier waarop Cleopatra's cultuur en etniciteit wordt afgebeeld. Daaruit blijkt dat ze op die afbeeldingen steeds blank is. Aan de leerlingen wordt gevraagd of ze denken of Cleopatra realistisch is afgebeeld. Ze mogen eerst verschillende standpunten verkennen, pas daarna geeft de leerkracht wat uitleg over wat er, wetenschappelijk gezien, bekend is over Cleopatra's etniciteit. Ze heeft haar wortels in de Griekse Ptolemaeëndynastie, maar mogelijks was haar grootmoeder een zwarte concubine; vanuit dat argument is in vele zwarte (vooral Amerikaanse) mondelinge verteltradities de legende van een zwarte Cleopatra ontstaan (Haley 1993; Withaker 2002). Daarna wordt een klasgesprek opgestart over de culturele toe-eigening van Cleopatra door de westerse

en zwarte cultuur: hoe komt het dat die culturele toe-eigening heeft plaats gevonden en is dat wel gerechtvaardigd?

Het probleem van culturele toe-eigening wordt gekoppeld aan een hedendaags debat: onderdrukte culturen, zoals inheemse Amerikanen of Hawaïanen, als verkleedkostuums. We bekijken een filmpje waarin enkele jonge vrouwen uitleggen wat zij kwetsend vinden in kostuums die hun cultuur uitbeelden. De leerlingen houden een discussie over de relevantie van het probleem. Uit deze opdrachten zal blijken dat er veel macht schuilt in het afbeelden van andere culturen: het kan ronduit fout zijn of oppervlakkig en het kan mensen van die cultuur kwetsen. Heel vaak gaat het daarbij om een dominante cultuur die door de beeldvorming van een minderheidscultuur een vorm van macht heeft over de waarde van die groep mensen.

De les wordt afgesloten met een theoretische inleiding over het postkolonialisme en zijn toepassing op literatuur, met bijhorende hand-out. Eerst wordt het ontstaan van de stroming onder invloed van de dekolonisatiegolf in Afrika en Azië en het belang van erkenning van de eigen cultuur, besproken. Toegepast op literatuur kwam zo een kolonialistisch discours aan het licht. De ideeën van twee belangrijke postkolonialistische denkers, Saïd en Spivak, komen aan bod. Tot slot wordt het nut van postkolonialistisch denken in relatie tot de studie van de klassieke oudheid besproken.

2.7. Testles Reader Response Criticism en auteursintentie⁸

De leerlingen werken in deze les door middel van handelingsgericht leren met hun eigen tekstervaring en denken daar ook expliciet over na. Visualisering gebeurt door middel van een *mindmap* en het bekijken van beeldende kunst.

Aan het begin van deze les wordt niet alleen de inhoud van de Cleopatraode, maar ook de kennis over de historische achtergrond van het gedicht even opgefrist. Het is immers voor het vervolg van deze les noodzakelijk dat de leerlingen de omstandigheden van de burgeroorlog, de slag bij Actium en de zelfmoord van Cleopatra kennen. Ze worden er bovendien attent op gemaakt dat de Cleopatraode vaak als Augusteïsche propaganda wordt beschouwd, maar dat niet alle literatuurwetenschappers het daarmee eens zijn.

Voor de eerste opdracht buigen de leerlingen zich in groepjes van twee over de vraag wie in dit gedicht de overwinnaar is. De ene helft van de klas doet dat vanuit het perspectief van de auteur, Horatius dus, de andere helft vanuit het perspectief van de lezer. Het verschil tussen de twee perspectieven wordt aan de hand van een hedendaagse songtekst uitgelegd: de auteur kan een

⁸ De volledige lesvoorbereiding vindt u in bijlage 4, p. 122.

heel ander verhaal in gedachten hebben dan de luisteraar, maar beide interpretaties bestaan én zijn gebaseerd op de tekst. De leerlingen visualiseren hun denkproces tijdens de opdracht door middel van een *mindmap*, waarin ze hun antwoorden, argumenten en woorden of fragmenten uit de Latijnse tekst die hun antwoorden ondersteunen, verwerken.

Om hen op weg te helpen worden enkele hulpvragen voorzien. Er wordt hen eerst gevraagd strofe vier en vijf met strofe acht te vergelijken en vervolgens voor elk van beide tekstfragmenten uit twee afbeelding (twee maal een mozaïek van een jager en een haas en twee maal een schilderij van Cleopatra's zelfmoord) één te selecteren die het best past bij het winnaar-verliezerbeeld van dat fragment. De leerlingen leren op die manier bewust omgaan met het perspectief van waaruit ze een literaire tekst interpreteren. Doordat hen wordt gevraagd hun argumenten voor de interpretatie te overleggen en ze op te schrijven, worden ze expliciet gemaakt. Zeer uiteenlopende antwoorden op de geformuleerde vragen zijn mogelijk, maar zolang de argumentatie degelijk is, is het niet van belang wie de leerlingen als overwinnaar of als verliezer bestempelen.

Voor het tweede deel van de opdracht wordt één groepje dat de vragen vanuit het lezersperspectief heeft beantwoord met een ander groepje dat de vragen vanuit het auteursperspectief heeft beantwoord samengevoegd. Aan de hand van de gemaakte *mindmap* leggen de leerlingen hun antwoorden en argumentatie aan elkaar uit. Indien de antwoorden van de groepjes ver uiteen liggen, zullen ze merken dat er verschillende mogelijke interpretaties zijn van deze tekst. Ze zullen echter vooral merken dat de argumentatie op andere elementen gebaseerd is: het lezersperspectief werkt vanuit de indruk van de tekst op de individuele lezer, terwijl het auteursperspectief op zoek gaat naar de bedoeling van de auteur toen hij de tekst schreef.

De opdracht wordt afgerond met een klasgesprek, zodat het onderwerp van lezers- en auteursintentie bewust door de leerlingen wordt overdacht. Er wordt hen gevraagd of er grote verschillen waren tussen de antwoorden en de argumentatie van de twee perspectieven en welk perspectief volgens hen het moeilijkst is om mee te werken. Tot slot wordt ook gevraagd of zij denken dat het mogelijk is de intenties van de auteur met zekerheid te kennen. Die vraag maakt de brug met de volgende opdracht.

De tweede opdracht heeft tot doel de leerlingen te doen nadenken over de beperkte mogelijkheden voor het achterhalen van de auteursintentie. Ze krijgen daarvoor een abstract schilderij te zien en een abstract gedicht te horen, met als opdracht de titel, die ook het onderwerp bevat, te raden. Door die opdracht wordt duidelijk dat een kunstwerk de wereld toont door middel van een subjectief perspectief dat door de kunstenaar wordt bepaald, waardoor het niet vanzelfsprekend is om de

bedoelingen van die kunstenaar te achterhalen. De graad van abstractie is bij de bovenvermelde kunstwerken hoog, waardoor het subjectieve perspectief duidelijk opvalt. Maar in principe geldt hetzelfde principe voor elk kunstwerk, en dus voor elke literaire tekst: een subjectieve voorstelling van de wereld bemoeilijkt het achterhalen van de intenties van de auteur.

Vervolgens wordt een klasdiscussie gehouden over de vraag welk perspectief, dat van de lezer of van de auteur, het nuttigst is om tot een waardevolle tekstinterpretatie te komen. Op die manier leren de leerlingen dat er aan elk van beide perspectieven voor- en nadelen verbonden zijn. Tijdens de discussie introduceert de leerkracht het Reader Response-diagram (Appleman 2000: 128), dat visualiseert hoe de betekenis van een tekst ontstaat: zowel de lezer, de tekst (en via de tekst ook de auteur) genereren betekenis. De context waarbinnen dat gebeurt beïnvloedt dat proces en zijn factoren.

De les wordt afgesloten met een korte inleiding over Reader Response Criticism en het concept auteursintentie. Het ontstaan van Reader Response Criticism wordt besproken en er wordt uitgelegd dat men kan onderzoeken hoe verschillende soorten lezers omgaan met teksten, maar dat men ook kan bestuderen hoe teksten interageren met hun lezers. De concepten 'verwachtingshorizon' en 'geïmpliceerde lezer' worden geïntroduceerd. Wat het concept auteursintentie betreft, worden voor- en tegenstanders besproken. Het werk van Roland Barthes krijgt daarbij bijzondere aandacht.

2.8. Testles Actief Historisch Denken⁹

In deze les leven de leerlingen zich in in historische personen, waarbij handelingsgericht leren en visualisering worden gebruikt. De principes van Actief Historisch Denken worden gebruikt voor de eerste opdracht, de Reacting To The Past-methode voor de tweede opdracht. Ervaringsgericht lezen wordt bewerkstelligt doordat de opdrachten een actieve verwerking van de tekst vragen.

De les begint met een inhoudelijke herhaling van de Cleopatraode en een opfrissing van de historische context, net als in de les over Reader Response Criticism en auteursintentie. Het is immers ook voor de opdrachten in deze les van belang dat de leerlingen die goed kennen.

Voor de eerste opdracht van deze les maken de leerlingen een levenslijn.¹⁰ Dat wil zeggen dat ze vanuit het standpunt van een historische persoon (Octavianus, Marcus Antonius, Cleopatra of

⁹ De volledige lesvoorbereiding vindt u in bijlage 5, p. 132.

¹⁰ Deze opdracht is geïnspireerd op de levenslijnopdracht uit 'Actief Historisch Denken' (de Vries 2004: 57-77).

Horatius) en volgens de chronologie van de Cleopatraode een grafiek maken van de houding van hun historische persoon tegenover de beschreven gebeurtenissen uit het gedicht. Voor vijf vastgelegde punten uit de ode bepalen de leerlingen hoe de persoon zich voelt op een schaal van -5 (heel negatief) tot 5 (heel positief). De leerlingen werken in groepjes van twee en de historische personen worden evenredig over de klas verdeeld. Tijdens het maken van de grafiek moet ook over de argumentatie van de interpretatie worden nagedacht. Nadien worden de resultaten klassikaal besproken en mogen de leerlingen bedenkingen over de resultaten van de andere groepjes uiten. Ter besluit wordt aan de klas gevraagd welke perspectieven het sterkst naar voren komen in het gedicht. Op die manier wordt duidelijk dat de Cleopatraode anders geïnterpreteerd kan worden, afhankelijk van het perspectief dat men aanneemt. Bovendien zien de leerlingen dat het gedicht een subjectieve voorstelling is van de achterliggende historische omstandigheden.

In de tweede opdracht van deze les buigen de leerlingen zich over de vraag of dit gedicht propaganda is voor de politiek van Octavianus of niet. De leerlingen werken weer vanuit het perspectief van één van de historische personen, hetzelfde als bij de vorige opdracht, maar in groepjes van vier.

Ze beginnen met het lezen van drie korte tekstjes van verschillende literatuurwetenschappers over de propagandakwestie. Hun opinies, die soms aan elkaar tegengesteld zijn, dienen als inspiratie voor de rest van de opdracht, maar ze herinneren de leerlingen er ook aan dat verschillende standpunten over het propagandavraagstuk mogelijk zijn.

De leerlingen bereiden daarna in hun groepjes een korte speech van één á twee minuten voor, waarin ze het standpunt van hun historische persoon over de vraag of de Cleopatraode propaganda is, verdedigen. Ze proberen hun medeleerlingen van hun gelijk te overtuigen en maken gebruik van hun kennis van de Cleopatraode en de historische context om hun standpunt te verdedigen. Eén (of twee) leden van de groep dragen de speech expressief voor. Inleving in het personage en de situatie is bij deze opdracht zeer belangrijk: door in de huid van hun historische persoon te kruipen, wordt het kritisch denken en de betrokkenheid bij de historische situatie gestimuleerd (cf. supra: p. 40). Per personage zijn soms verschillende standpunten en ook verschillende argumentaties mogelijk, maar zolang hun standpunt gefundeerd is met goede argumenten, is de opdracht geslaagd. Na het voordragen van de speeches wordt een concluderend klasgesprek gehouden over de vraag of de Cleopatraode nu propaganda is of niet. Tijdens dat gesprek moet duidelijk zijn dat het antwoord daarop niet eenduidig is, maar dat verschillende standpunten verdedigbaar zijn.

Hoewel deze les niet expliciet gebaseerd is op een literatuurtheoretische stroming, eindigt ze toch met een theoretische inleiding, namelijk over het poststructuralisme. De les is immers, net als alle andere lessen, gebaseerd op het principe dat een tekst een veelheid aan betekenissen kan genereren, afhankelijk van de context waarin hij wordt bestudeerd. De basisprincipes van het poststructuralisme worden uitgelegd en het werk van Derrida en Foucault wordt aangehaald. Daarna wordt verteld welke invloed het poststructuralistisch denken op de moderne literatuurwetenschap heeft gehad.

3. De testfase

3.1. Praktische organisatie

De testfase is, door haar beperkte omvang, niet bedoeld als een representatieve bron voor algemene conclusies over de reacties van leerlingen op bepaalde onderwerpen of opdrachten. Hetzelfde geldt voor de evaluaties door leerlingen (door middel van een vragenlijst) en leerkrachten (in een gesprek) na de lessen (cf. infra p. 67). Het is echter wel de bedoeling om door het geven van deze lessen bruikbare praktijkervaring en feedback te bekomen om ze te kunnen verbeteren en om suggesties uit werken om de bevindingen uit deze masterproef in het algemeen in de praktijk om te zetten.

Elk van de vier lessen werd in twee klassen uitgetest, verspreid over zeven scholen. De lessen gingen vooral door in klassen van het vijfde jaar, omdat lyriek meestal in dat leerjaar wordt gelezen, maar ze zijn geschikt voor de hele derde graad. Het ging zowel om scholen van het VVKSO als het GO!. De klassen werden geselecteerd op basis van opportuniteit: mijn promotor sprak haar contacten aan en bracht me in contact met geïnteresseerde leerkrachten en ook ik contacteerde een door mij gekende leerkracht. De gekozen klassen zijn dus geen representatieve steekproef.

Door de kleinschaligheid van de testfase acht ik het noodzakelijk de context van de verschillende klassen hieronder kort te schetsen. Die context kan immers veel invloed uitoefenen op de het verloop van de testlessen. De lessen gingen door in de hieronder opgesomde volgorde.

Sint-Gabriëlcollege (VVKSO, Boechout)

Testles: Reader Response Criticism

Klasleerkracht: mevr. D. Lehembre

Leerlingenkenmerken: Tweeëntwintig leerlingen uit de studierichtingen 5Latijn-wiskunde/moderne talen/wetenschappen. Een zeer rustige, geïnteresseerde en voorbeeldige klas. Ze waren in het begin wat aarzelend om op de vragen te antwoorden, maar na wat aanmoediging werden ze minder onzeker en kwamen de klasgesprekken op gang.

Koninklijk Lyceum Antwerpen (GO!)

Testles: Reader Response Criticism

Klasleerkracht: dhr. B. Elewaut

Leerlingenkenmerken: Drieëntwintig leerlingen uit de studierichtingen 6Latijn-moderne talen/Grieks. Volgens de leerkracht was het geen sterke klas, maar ze was wel erg mondig. Enkele leerlingen toonden zeer weinig interesse en voerden de opdrachten niet echt uit, maar dat stoorde

het lesverloop niet. Belangrijk om op te merken is dat de leerlingen de tekst nog zeer weinig inhoudelijk hadden besproken, waardoor hun tekstbegrip nog niet helemaal op punt stond.

Atheneum Lokeren (GO!)

Testles: Postkolonialisme

Klasleerkracht: dhr. K. Doffemont

Leerlingenkenmerken: Acht leerlingen uit de studierichtingen 5Latijn-moderne talen/wetenschappen en 6Latijn-wetenschappen-wiskunde. Zeer geïnteresseerde groep die graag meewerkte aan de opdrachten en gemakkelijk met elkaar in gesprek ging. De klas had bovendien reeds gewerkt rond 'discriminatie in het Romeinse Rijk', waardoor ze reeds vertrouwd was met het thema van de les.

Bernarduscollege (VVKSO, Oudenaarde)

Testles: Actief Historisch Denken

Klasleerkracht: dhr. D. Wildemauwe

Leerlingenkenmerken: Zestien leerlingen uit de studierichtingen 5Latijn-wetenschappen/wetenschappen-wiskunde/wiskunde. Een aangename klas die graag grapjes maakte en soms wat rumoerig was, maar die de opdrachten en vragen ook met veel interesse en enthousiasme aanging.

Sint-Pietersinstituut (VVKSO, Gent)

A. Testles: Actief Historisch Denken

Klasleerkracht: mevr. L. Desmet

Leerlingenkenmerken: Negen leerlingen uit de studierichtingen 5Latijn-moderne talen/Grieks. Een spontane klas die volgens de leerkracht niet bijzonder sterk was, maar die in haar enthousiasme en onbevangenheid zich volledig in de opdrachten kon inleven.

B. Testles: Postkolonialisme

Klasleerkracht: mevr. D. Nachtergaele

Leerlingenkenmerken: Negentien leerlingen uit de richtingen 5Latijn-wiskunde/wetenschappen. Een tamelijk rumoerige, afstandelijke klas, waarin slechts een paar leerlingen openlijk uitkwamen voor hun mening en zich betrokken toonden bij het onderwerp. De klasleerkracht was afwezig tijdens het tweede deel van de les, maar dat vormde geen problemen.

Sint-Michielscollege (VVKSO, Brasschaat)

Testles: Feminisme

Klasleerkracht: mevr. K. Nonneman

Leerlingenkenmerken: Zestien leerlingen uit de studierichtingen 5Latijn-moderne talen/wetenschappen/wiskunde. Een aangename klas met een gemoedelijke, open sfeer, waardoor de klasgesprekken makkelijk op gang kwamen. Enkele mondige leerlingen trokken het debat.

Koninklijk Atheneum Voskenslaan (GO!, Gent)

Testles: Feminisme

Klasleerkracht: De les vond plaats tijdens een les van het vak 'seminarie talen en culturen', gegeven door mevr. K. Meerhaeghe. De Cleopatraode was echter gelezen tijdens het vak Latijn, gegeven door mevr. H. Haerick. Met haar vond ook het nagesprek plaats.

Leerlingenkenmerken: Negen leerlingen uit de studierichtingen 5Latijn-moderne talen/Grieks. Deze klas had bij aanvang wat tijd nodig om haar verlegenheid te overwinnen, maar engageerde zich gedurende de les steeds meer met de opdrachten en onderwerpen. De klasleerkracht werkte vaak met handelingsgericht leren en uitbeeldende opdrachten, zoals het maken van tekeningen.

De lessen werden uitgetest tussen 18 april en 8 mei 2018. Ze werden door mezelf gegeven en niet door de klasleerkrachten. Omdat de lessen nog in een testfase zitten, was het immers moeilijk om hen voldoende specifieke richtlijnen te geven. De klasleerkrachten waren wel aanwezig bij de lessen om ze achteraf te evalueren.

Om de twee voorziene lesuren volledig aan tekstinterpretatie te kunnen besteden, heb ik de klasleerkrachten gevraagd de Cleopatraode vóór de testles met hun klas te lezen. Ik vroeg de leerkrachten ervoor te zorgen dat hun leerlingen de tekst begrepen: ze moesten de woorden kennen, realia kunnen verklaren en weten waar elke paragraaf over gaat. Vertalen mocht, maar was niet noodzakelijk. Ook verwachtte ik dat de leerlingen de historische achtergrond, zij het samengevat, kenden. Ik vroeg de leerkrachten wel de tekst nog niet met hun leerlingen te interpreteren, om ervoor te zorgen dat zij zo onbevooroordeeld mogelijk aan de opdrachten zouden werken en om de resultaten van het onderzoek niet te beïnvloeden. Om mijn verwachtingen en de lectuur door de leerkrachten zo goed mogelijk te laten overeenstemmen, bezorgde ik hen een document met daarin uitgewerkte richtlijnen voor de lectuur en historische achtergrond. De informatie die daarin staat is gebaseerd op de historische en interpretatieve achtergrond van de Cleopatraode, zoals die hierboven werd geschetst.

Om te evalueren of de lessen hun doel hadden bereikt en hoe ze bij de leerlingen werden onthaald, werd zowel voor als na de interpretatielessen een test afgenomen. De voortest bestond erin dat de leerlingen opschreven welke verwachtingen ze hadden van een interpretatieles over de Cleopatraode. Dat gebeurde na de korte opfrissing van de inhoud van de tekst aan het begin van elke les. Er werd benadrukt dat het niet om vragen over de grammatica of begripsvragen ging. Indien de leerlingen meer uitleg nodig hadden om een antwoord te bedenken, werd ook de vraag gesteld waarover ze zouden verwachten dat een klasdiscussie over de gelezen tekst zou gaan of hoe enkele besprekingsvragen over de tekst er zouden uitzien, als ze die zelf zouden moeten bedenken. De antwoorden werden opgehaald om nadien te worden verwerkt. Ze werden niet meer in de klas besproken, zodat de leerlingen hun antwoord niet zouden laten beïnvloeden door het vooruitzicht van een beoordeling door medeleerlingen en de lesgever achteraf. De bedoeling was om naar de intuïtieve attitudes van de leerlingen op vlak van tekstinterpretatie te peilen.

Na de les werd ook een test uitgevoerd, in de vorm van een vragenlijst (cf. bijlage 6).¹¹ Daaruit wilde ik te weten komen of de leerlingen de les aangenaam en interessant vonden en of de les in haar lesdoelen (cf. supra p. 48) was geslaagd. De bedoeling was niet om na te gaan wat de leerlingen hadden onthouden of geleerd uit de les; het is immers niet het doel van deze testfase om na te gaan hoe goed of snel leerlingen de informatie uit deze lessen oppikken. Het is geen toets of examen. Ik wilde wel te weten komen of de leerlingen zelf vonden dat ze de beoogde attitudes en vaardigheden hadden kunnen oefenen.

Na de les volgde ook een gesprek met de klasleerkracht, die de testlessen had bijgewoond. Van hem of haar wilde ik weten of de klas zich gedroeg zoals gebruikelijk, of de aanpak en de lesmethodes sterk verschilden van de andere interpretatielessen die hij of zij zelf toepast en waarin die verschillen dan liggen, en of de leerkracht geïnteresseerd is om dit soort lessen vaker te gebruiken. Tijdens dit gesprek kon de leerkracht ook wat uitleg geven bij de sfeer, de werkhouding en het niveau van de klas. Tot slot krijgen de leerkrachten de kans om zowel positieve als negatieve commentaar op de lessen (en op de lesgever)¹² te uiten.

¹¹ De resultaten van die vragenlijsten heb ik digitaal ter beschikking en kunnen, indien gewenst, worden opgevraagd. Ze zijn echter niet representatief genoeg voor openbare publicatie.

¹² Ik ben, als masterstudent taal- en letterkunde: Latijn-Grieks, geen geschoolde lesgever. Dat gebrek aan ervaring zou de resultaten kunnen beïnvloeden. De ervaren klasleerkracht zal deze gebreken echter zeker kunnen opsporen, zodat daarmee rekening gehouden kan worden bij de verwerking van de resultaten.

3.2. Evaluatie les Reader Response Criticism en auteursintentie

Tijdens het geven van de lessen over Reader Response Criticism en auteursintentie bleek het voor de leerlingen alles behalve evident om de twee perspectieven, dat van de lezer en dat van de auteur, van elkaar te onderscheiden. Verschillende malen kwam bij hen de vraag terug waar precies het verschil in lag, aangezien zij redeneerden dat het voor de lezer niet mogelijk was de tekst op een andere manier te lezen dan hoe de auteur hem had bedoeld. De verklaring daarvoor ligt voornamelijk in het feit dat de leerlingen niet gewend waren met een andere blik dan die van de auteur een tekst te bespreken. Dat bevestigden niet alleen de voortesten, waarin de verwachting om de bedoelingen van de auteur te achterhalen vaak terugkeert, maar ook uit de gesprekken met de leerkrachten achteraf. Zij bevestigden dat zij meestal vanuit een auteursperspectief interpreteren, waardoor de leerlingen niet gewend zijn aan andere invalshoeken. Maar de moeilijkheid van de les en vooral van de eerste opdracht, waarin het beantwoorden van besprekingsvragen vanuit de twee perspectieven en de argumentering daarvan vanuit de Latijnse tekst centraal stond (cf. bijlage 4, p. 123), kan ook verklaard worden door andere factoren. Ten eerste zou een ander soort tekst, bijvoorbeeld liefdeslyriek, volgens mij beter geschikt zijn voor een eerste kennismaking met de twee verschillende perspectieven. Het onderwerp van de Cleopatraode bleek, door de onervarenheid met de Romeinse geschiedenis en politiek van de leerlingen, niet makkelijk op een persoonlijke manier te interpreteren. Een genre als liefdespoëzie is voor de leerlingen misschien makkelijker naar eigen ervaringen terug te koppelen. Een andere optie om het verschil tussen lezers- en auteursperspectief voor de leerlingen inzichtelijker te maken is het gebruik van enkele quotes waarin verschillende interpretaties van de ode worden geuit.

Het bleek bovendien voor de leerlingen zeer moeilijk om te reflecteren op basis van welke factoren ze hun tekstinterpretatie hadden opgebouwd. Een oplossing daarvoor, zo suggereerde één van de klasleerkrachten, zou kunnen zijn om hen een lijstje te geven met mogelijke factoren, bijvoorbeeld woordplaatsing, stijlfiguren, eigen ervaringen, historische achtergrondkennis, enz. Dat zou hen inderdaad een heel eind op weg helpen, al is het jammer dat actief en individueel denken daardoor meer wordt gestuurd.

Naarmate de les vorderde, hoe meer de leerlingen het verschil tussen de twee perspectieven leerden begrijpen. De klasgesprekken, waarin onder andere over de moeilijkheid van de perspectieven en de mogelijkheden voor het achterhalen van de auteursintentie werd overlegd, bleken daarvoor zeer waardevol. Een paar mondige en oplettende leerlingen trokken tweemaal het debat op gang, wat dan weer anderen stimuleerde om mee na te denken. Ik had de indruk dat de leerlingen aan het einde van de les zich wel degelijk bewust waren van het bestaan van de twee

perspectieven en van het feit dat het achterhalen van de auteursintentie niet zo evident is al het lijkt. Die indruk komt overeen met de resultaten uit de evaluatieformulieren: bijna iedereen antwoordde op de vraag hoeveel goede interpretaties er zijn voor een Latijnse tekst ofwel 'twee, drie of vier' (27%) ofwel 'een oneindig aantal' (71%).¹³

De gebruikte werkvormen beschouw ik als zeer geslaagd. Het overleg in groepjes stimuleerde de leerlingen om hun meningen met elkaar te vergelijken. Dat werd ook door één van de klasleerkrachten als een meerwaarde beschouwd, waardoor hij overtuigd was die werkvorm vaker toe te passen. Ook door verschillende leerlingen werd het zelfstandig werk en de eigen inbreng in de lessen positief geëvalueerd. Het werken met afbeelding was volgens mij een goede manier om discussie over de tekst op gang te brengen tijdens het groepswerk. Overleggen over de eigenheden van de tekst zelf was moeilijk voor de leerlingen, maar de afbeeldingen hielpen om verschillende interpretatiemogelijkheden inzichtelijker te maken. Tot slot viel in de evaluatieformulieren op dat de leerlingen het onderdeel met hedendaagse kunstwerken (bijlage 4, p. 127) zeer interessant vonden: 24 % haalde dat aan als een interessant onderdeel van de les.

Wat de leerlingen het minst interessant vonden, was het theoretische deel over Reader Response Criticism en auteursintentie: 15 % haalde dat aan als een oninteressant onderdeel van de les. Dat was ook te merken aan hun reactie tijdens de les: na een vrij interactieve les dwaalde tijdens die (korte) uitleg hun aandacht af.

3.3. Evaluatie les postkolonialisme

Het situeren van de Cleopatraode in de geografische ruimte aan de hand van een kaart verliep vlot, maar was dan ook vrij leerkrachtgestuurd. In het Sint-Pietersinstituut bleek dat het minst geliefde onderdeel van de les: 42 % van de leerlingen vond dat niet interessant. Het schetsen van dat geografisch kader is volgens mij echter noodzakelijk om nadien de karakterisering van de verschillende regio's te bespreken. De opdracht om in groepjes naar de karakterisering van die regio's te zoeken vormde geen enkel probleem; de conclusie was voor de leerlingen snel duidelijk. Wanneer de leerlingen zichzelf als lezer op de kaart moesten plaatsen, bleek dat echter niet gemakkelijk. De meeste leerlingen plaatsten zich uiteindelijk in Rome, maar konden moeilijk uitleggen waarom ze dat precies hadden gedaan. Pas na een paar vragen over de manier waarop andere culturen dan de Romeinse in de reeds gelezen teksten aan bod kwamen, werd hen duidelijk dat het Romeinse perspectief daarin overheerst. Dat werd echter niet door iedereen als

¹³ Het groot aantal leerlingen dat koos voor het antwoord 'een oneindig aantal' kan worden verklaard door het feit dat in de les werd verteld dat het lezersperspectief zo uitgebreid is als er aantallen lezers zijn.

problematisch beschouwd: sommige leerlingen in het Sint-Pietersinstituut waren van mening dat het Romeinse perspectief nu eenmaal bij de Latijnse literatuur hoorde. Dat gaf een goede gelegenheid om een discussie op te starten.

Het tweede deel van de les startte met de bespreking van Cleopatra's etniciteit en culturele achtergrond aan de hand van enkele kunstwerken. Daarop kwam onmiddellijk veel respons: de afbeeldingen en de bekende figuur van Cleopatra hielpen om de aandacht te trekken. Het was voor de leerlingen snel duidelijk dat Cleopatra's etniciteit een fel bediscussieerd thema is, waar geen eenduidig antwoord op te formuleren valt. Ook uit de evaluatieformulieren bleek dat de opdracht goed werd ontvangen bij de leerlingen.

Nog populairder was echter het debat rond culturele toe-eigening: 37 % haalde dat aspect van de les aan als het interessantste onderdeel. Het debat over dat onderwerp verliep dan ook zeer goed: verschillende meningen kwamen aan bod, werden verdedigd en vervolgens genuanceerd. Op het einde van de les in het Atheneum Lokeren liep de discussie zelfs zonder sturing van de leerkracht: een droomscenario. Het getoonde filmpje en de vraag hoe de leerlingen zouden reageren als dit op hun eigen school zou gebeuren, hielpen om de leerlingen persoonlijk te betrekken bij het debat.

De reactie op het theoretische deel van de les was positiever dan in de les over Reader Response Criticism en auteursintentie. Ik merkte dat meer leerlingen geïnteresseerd waren tijdens de les en uit de evaluatieformulieren bleek dat niemand dit onderdeel oninteressant vond. Enkele leerlingen schreven wel, wanneer hen expliciet werd gevraagd of het postkolonialisme de tekst voor hen waardevoller had gemaakt, dat het verband tussen de theorie en de les hen niet duidelijk was. De link maken tussen de theorie enerzijds en de opdrachten, die meer op attitudes inspelen, anderzijds, blijkt dus een aandachtspunt.

3.4. Evaluatie les Actief Historisch Denken

De eerste opdracht van de les Actief Historisch Denken, het invullen van de levenslijn (bijlage 5, p. 133) had volgens mij als belangrijkste troef dat het in beeld kon brengen hoe verschillende interpretaties van het gedicht er konden uitzien. Bovendien deed het de leerlingen kritisch nadenken over de invloed van de historische context op het gedicht. Door de leerlingen expliciet te vragen na te denken over pro- en contra-argumenten voor de interpretatie van hun personage en door de verschillende perspectieven in een klasgesprek met elkaar te contrasteren, werd duidelijk dat een eenduidige interpretatie niet mogelijk is. Het bleek echter niet vanzelfsprekend om de argumentering op het gedicht zelf te baseren, zelfs wanneer dat tijdens het groepswork werd

gevraagd. Een ander nadeel van de opdracht was dat de bespreking van de verschillende personages veel tijd in beslag nam, met het gevaar dat het te langdradig werd. Digitale hulpmiddelen zouden daarvoor een oplossing kunnen bieden: als de leerlingen de grafiek zouden aanvullen op een tabletcomputer of laptop en die grafiek naar de klascomputer zouden doorsturen, zouden de resultaten van de verschillende groepjes op één grafiek vooraan in de klas geprojecteerd kunnen worden.

De vraag welke perspectieven het sterkst naar voren kwamen in de Cleopatraode, was door de leerlingen makkelijk te beantwoorden. Bij de bespreking van die vraag werd duidelijk dat Cleopatra op twee heel verschillende manier gekarakteriseerd wordt, wat een ideale opstap bood voor de tweede opdracht van de les.

Die opdracht, het geven van korte speeches vanuit het perspectief van de vier personages over het propagandavraagstuk, leverde heel verassende en creatieve resultaten op. De inleving in het personage lukte zeer goed bij één van de vier groepjes in het Bernarduscollege en uitstekend bij elk van de vier groepjes in het Sint-Pietersinstituut. Ook daar hadden de leerling echter wat hulp nodig om in hun speech naar het gedicht zelf te verwijzen; na wat individuele instructie tijdens het overleg in groepjes slaagden echter verschillende groepjes daar toch in.

De wetenschappelijke lectuur, die aan de leerlingen werd aangeboden om hen inspiratie te bieden bij het opstellen van de speeches, was te moeilijk. Zelfs wanneer ik hen vroeg slechts één van de drie tekstjes te lezen, konden slechts weinig groepjes de teksten echt gebruiken om argumenten te vinden. Alleen de groepjes waar ik zelf de inhoud van de wetenschappelijke lectuur had toegelicht, hebben de inhoud gebruikt. Verschillende oplossingen zijn daarvoor mogelijk: de teksten zouden vertaald kunnen worden, er zou een overzichtelijker *abstract* van de tekstjes kunnen worden aangeboden of men zou de leerlingen kunnen vragen de wetenschappelijke lectuur thuis voor te bereiden en samen te vatten. Die laatste optie vergt het meeste tijd, maar heeft wel mijn voorkeur. Ik vind de kennismaking met de verschillende academische visies namelijk waardevol en nuttig: het leert hen dat ook literatuurwetenschappers het niet eens zijn over de interpretatie van literaire teksten. Bovendien is het lezen van (Engelstalige) vakliteratuur in elke studie in het hoger onderwijs een noodzakelijke vaardigheid.

Wanneer aan het einde van de les naar de persoonlijke mening van de leerlingen over het propagandavraagstuk werd gepeild, werden steeds verschillend meningen verdedigd, hoewel de meeste leerlingen nog steeds overtuigd waren van de pro-Octavianus propaganda door Horatius.

Uit de evaluatieformulieren bleek dat de leerlingen de bestudering van de perspectieven van de verschillende personages zeer interessant vonden: 52 % van de leerlingen vond dat een

interessant aspect van de les. Ook het werken in groepjes, waarin meningen uitgewisseld konden worden, werkte goed: de leerlingen discussieerden, stelden vragen aan elkaar en aan mij en besteedden aandacht aan een goed eindresultaat. Over de theorie, die bij deze les echter zeer beperkt was, kreeg ik amper negatieve commentaar bij deze klassen.

3.5. Evaluatie les feminisme

De les over feminisme begon met de opdracht om van enkele woorden die Cleopatra in de ode beschrijven de mannelijke of vrouwelijke connotatie in de oudheid te bepalen. Het was voor de leerlingen echter moeilijk om de Romeinse visie op de woorden te bepalen vanwege hun beperkte kennis over de Romeinse waardepatronen op vlak van mannen en vrouwen. Dat voelde ik niet alleen tijdens de les, maar dat werd ook door de leerkracht en door één van de leerlingen achteraf aangegeven. De leerlingen maakten de opdracht vanuit hun intuïtie en tijdens het klasgesprek werd de nodige kennis over de Romeinse waardepatronen aangereikt. Die manier van werken was niet problematisch, omdat zo de vergelijking met de hedendaagse visie op mannelijke en vrouwelijke eigenschappen makkelijk gelegd kon worden. Bij de bespreking van het woord *fatale monstrum* kwam het concept *femme fatale* in de twee klassen meteen ter sprake. Dat bood een interessante opstap naar de tweede opdracht.

Voor die opdracht maakten de leerlingen een tekening van Cleopatra als *fatale monstrum*. Daaruit kwam vooral het *femme fatale*-gehalte van Cleopatra naar voren: ze was knap en vrouwelijk. Sommige leerlingen hadden een lelijkere en mannelijke versie van Cleopatra. De opdracht was zeer geslaagd, omdat de leerlingen mooie resultaten afleverden en tijdens het maken van de tekening de kans kregen om op een ongedwongen manier de monsterlijkheid van Cleopatra te bespreken. Het bracht voor hen bovendien zeer goed in beeld hoe verschillende literaire interpretaties er kunnen uitzien.

De bespreking van de monsterlijkheid van Medusa aan de hand van enkele afbeeldingen uit de oudheid vonden de leerlingen interessant, vermoedelijk vanuit de aantrekkelijkheid van de mythologie en het gebruik van afbeeldingen. De leerlingen merkten snel op de Medusa op sommige van die afbeeldingen erg mannelijk of lelijk was, maar het verband tussen die monsterlijkheid en het overschrijden van seksuele grenzen heb ik tweemaal zelf moeten leggen. Ook wanneer datzelfde concept aan Cleopatra's beschrijving in de ode werd gekoppeld, was dat voor de leerlingen, volgens mij, te abstract om dat verband zelf te leggen. Daardoor duurde dit onderdeel van de les ook veel korter dan verwacht, waardoor het centrale punt van dit onderdeel, het overschrijden van seksuele grenzen in de oudheid, wat verloren ging. De oorzaak van Medusa's

transformatie, namelijk een verkrachting, zou daarvoor misschien het belangrijkste aandachtspunt moeten zijn, waarbij meteen de link met hedendaagse slachtofferbeschuldiging (*victim blaming*) zou kunnen worden gelegd.

Wanneer het onderwerp van vrouwelijkheid en geweld vervolgens naar het heden werd verplaatst, kwam het debat in de klassen meer op gang. De leerlingen konden gemakkelijk voorbeelden uit hun eigen omgeving aanhalen over hoe de maatschappij gewelddadige vrouwen anders beoordeelt dan mannen en het gebruikte filmpje sprak erg aan. Ook het theoretische luik over het feminisme boeide sommige leerlingen meteen en werd door bijna niemand in de evaluatieformulieren als oninteressant bestempeld. Het thema stond dus erg dicht bij de leefwereld van de leerlingen.

Wat de leerlingen precies interessant of leuk vonden in deze les loopt erg uiteen, maar ik kan over het algemeen wel stellen dat de opdrachten en de onderwerpen zeer positief werden onthaald.

4. Conclusie

Het afnemen van de voortesten, waarbij de leerlingen hun verwachtingen over een interpretatieles Latijn konden neerschrijven, leverde zeer interessante en consequente resultaten op. Vier soorten antwoorden keerden zeer regelmatig en in elke klas terug: een zoektocht naar de intentie van de auteur, de vraag naar historische achtergrondinformatie, de behandeling van stijl(figuren) en een beter of diepgaander tekstbegrip. Die verwachtingen komen, niet verbazingwekkend, goed overeen met de primaire focus van handboeken en de aanpak van de meeste leerkrachten waarmee ik tijdens het focusgesprek en in de gesprekken na de lessen mee heb overlegd. Die aanpak is heel vaak auteursgericht en positivistisch. Dat laatste verduidelijkt volgens mij ook waarom interpretatie door de leerlingen aan tekstbegrip wordt gelijkgesteld: als er maar één interpretatie wordt aangeboden, lijkt die interpretatie voor hen gelijk te zijn aan tekstverklaring. De vier antwoorden die ik hierboven heb opgesomd waren de meest voorkomende, maar zeker niet de enige. De vergelijking van vertalingen of andere literaire werken kwam ook af en toe voor en hier en daar kwamen ook creatieve antwoorden aan bod.

Met die achtergrondinformatie kunnen we oordelen dat de inhoud van de testlessen meestal niet volledig voldeed aan de verwachtingen van de leerlingen. Dat blijkt ook uit de evaluatieformulieren: 22 % van de leerlingen antwoordde 'nee' op de vraag of de inhoud en het verloop van de lessen overeenstemden met hun verwachtingen, 50 % antwoordde 'een beetje'.

De lessen zijn er volgens mij zeker in geslaagd de beoogde attitudes bij te brengen: de leerlingen gaven aan dat ze individueel (75% 'akkoord', 22 % 'een beetje akkoord') en actief (75 % 'akkoord' 25 % 'een beetje akkoord') hebben moeten nadenken. De werkvormen, zoals het werken in groepjes, het handelend leren en visualisering, hebben met andere woorden hun werk gedaan. Die aanpak werd bovendien zeer positief onthaald bij de leerlingen. Dat merkte ik op uit de evaluatieformulieren, maar ook tijdens het lesgeven: het motiveert de jongeren, brengt dynamiek in de les en stimuleert het actief denken.

Ook het bestaan van een pluralistische benadering van Latijnse literatuur was goed doorgedrongen bij de leerlingen. Op de vraag hoeveel goede interpretaties er zijn voor een Latijnse tekst antwoordde 40 % 'twee, drie of vier' en 59 % 'een oneindig aantal'.¹⁴ Wanneer werd gevraagd of de gebruikte literatuurtheoretische stroming de Cleopatraode voor hen waardevoller had gemaakt, gingen de meeste leerlingen daarmee akkoord (35 %) of een beetje akkoord (55 %).

¹⁴ Het is echter niet bewezen dat die antwoorden het resultaat zijn van deze lessen.

Vooraf het verband met het heden en het ontdekken van verschillende perspectieven werden door hen als waardevolle elementen uit de les aangehaald.

De lessen hebben hun effect dus zonder twijfel gehad, maar de testfase heeft ook een aantal struikelblokken aan het licht gebracht. Ten eerste bleek het voor de leerlingen moeilijk om hun persoonlijke interpretatie aan de gelezen Latijnse tekst te koppelen, zelfs wanneer hen dat expliciet werd gevraagd. Ik vermoed dat de leerlingen daar dus zelden op oefenen tijdens hun gebruikelijke lessen Latijn. Ook in de geraadpleegde handboeken in deel één (cf. supra p. 12) bleek dat de koppeling met de tekst zeer vaak door het handboek zelf werd gemaakt, maar dat zelden aan de leerlingen gevraagd werd om zelf in de tekst op zoek te gaan naar elementen om hun antwoorden te onderbouwen. Ten tweede waren sommige leerlingen verward door het gebrek aan juiste antwoorden en conclusies. Regelmatig las ik op hun evaluatieformulieren dat ze best tevreden waren met de gebruikelijke aanpak van hun leerkracht of dat ze de opdrachten die ze kregen niet concreet genoeg vonden. Het was echter net mijn bedoeling om geen zeer gestuurde opdrachten te geven, zodat de leerlingen zelf op zoek zouden kunnen gaan naar antwoorden. Die zoektocht naar mogelijke interpretaties maakte een essentieel onderdeel uit van het leerproces.

Een verklaring voor die twee problemen ligt mogelijks in de toenemende digitalisering met het gebruik van bordboeken en, daarmee samengaan, het kant-en-klaar lesmateriaal, waarbij de leerkracht de besprekingsvragen en de bijhorende 'juiste' antwoorden ter beschikking heeft. Die manier van lesgeven is erg gebruiksvriendelijk voor de leerkrachten en de leerlingen, maar zet weinig aan tot actief en kritisch denken.

Niet alleen leerlingen, maar ook sommige leerkrachten bleken in de gesprekken na de lessen bezorgd over het gebrek aan vaststaande leerstof. Ze vroegen zich af hoe ze dit soort lessen konden evalueren. De oorzaak daarvan is, volgens mij, dat er binnen evaluaties veel gewicht wordt toegekend aan alle aspecten in het onderwijs die meetbaar zijn. Het stellen van vragen of het geven van opdrachten die een juiste of foute oplossing hebben, is immers gemakkelijk. De evaluatie van kritisch denken en het ontwikkelen van een eigen, onderbouwde tekstinterpretatie (uiteraard binnen een gegeven kader) zal dus op een andere manier getest moeten worden. Niet evalueren is immers geen optie: een leerkracht moet kunnen aantonen of zijn leerlingen al dan niet in bepaalde leerplandoelstellingen geslaagd zijn.

De laatste moeilijkheid die tijdens de testlessen werd ontdekt, was dat het verband tussen het theoretische luik aan het einde van elke les en de perspectieven waarmee naar de Cleopatraode werd gekeken tijdens opdrachten en in de klasgesprekken voor de leerlingen niet altijd duidelijk

was. Dat gaven zij af en toe aan op de evaluatieformulieren en dat merkte ik ook tijdens de les: hun aandacht dwaalde af. Hoe abstracter de theorie bovendien werd, hoe moeilijker het was de leerlingen te boeien. De theorie over Reader Response Criticism en auteursintentie sprak de leerlingen veel minder aan dan de theorie over feminisme. Het is dus zaak in dat theoretische luik zo veel mogelijk de koppeling met de besproken thema's eerder in de les te expliciteren.

DEEL 4: Aanbeveling voor het werkveld

1. Opzet

In deel drie heb ik mijn bevindingen uit het literatuuronderzoek van deel één en twee in een praktijkonderzoek gegoten en uit dat onderzoek vervolgens enkele interessante conclusies getrokken. In dit laatste, vierde deel van deze masterproef wil ik die conclusies omzetten in enkele aanbevelingen voor het werkveld en mogelijkheden voor verder onderzoek aanstippen. Op die manier wil ik de resultaten van mijn onderzoek zo bruikbaar mogelijk maken voor haar lezers en een nuttige bijdrage leveren aan de onderwijspraktijk.

2. Aanpak binnen een lesplanning

De ontworpen testlessen hadden om praktische redenen een beperkte schaal. Niet alleen werden ze slechts in twee klassen per les uitgetest, de kennismaking met literatuurtheorie en de gebruikte didactische methodes was voor de leerlingen ook van korte duur. De dagelijkse klaspraktijk ziet er echter heel anders uit: een leerkracht werkt een planning uit voor een volledig schooljaar en in de vakgroep Latijn worden afspraken gemaakt over de aanpak die zich over verschillende leerjaren uitstrekt. Hoe de bevindingen uit deel drie in die lesplanning kunnen worden geïntegreerd, zal ik in dit onderdeel bespreken.

Ten eerste ben ik van mening dat het gebruik van literatuurtheoretische stromingen en pluralistische tekstinterpretatie het best tot zijn recht komt op lange termijn. Door leerlingen regelmatig zelf aan tekstinterpretatie te laten doen, leren ze steeds beter hoe dat in zijn werk gaat: hoe ze hun mening kunnen argumenteren vanuit de tekst en hoe ze kunnen omgaan met opdrachten waarvan de richtlijnen niet strikt afgebakend zijn en geen juist of fout antwoord hebben. In dat opzicht is het beter zich tot één of twee literatuurtheoretische stromingen te beperken gedurende één schooljaar, om die perspectieven verschillende malen te laten terugkeren tijdens de bespreking van teksten. Die aanpak heeft als voordeel dat leerlingen zich vertrouwd kunnen maken met dat specifieke perspectief, zodat het hun manier van kijken naar teksten in de praktijk kan verrijken. Kritisch denken is geen vaardigheid die kan worden ingeoefend door middel van een kennismakingsles, zoals de testlessen; het is een attitude die regelmatige oefening vraagt.

In het eerste deel van deze masterproef argumenteerde ik al dat het gebruik van literatuurtheorie zeer goed ingepast kan worden in de leerplannen (cf. supra p. 10): ik toonde aan dat de theorie kan bijdragen aan het ontwikkelen van onder andere een eigen mening over de teksten en het leggen van verbanden tussen de oudheid en het heden. Maar de literatuurtheorie, het pluralistisch denken en de didactische methodes die in de testlessen aan bod zijn gekomen, kunnen ook met zeer veel andere leerplandoelstelling uit de verschillende onderwijsnetten verenigd worden.

In de eerste plaats zijn lessen en opdrachten die gebruik maken van literatuurtheorie een verwerking van de gelezen tekst. Door die uitdieping en herhaling dragen ze volgens mij bij aan een beter tekstbegrip¹, het onderscheiden van verschillende types informatie² en de bestudering

¹ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 52 (LD 7))

Leerplan Latijn GO! (2008: 7 (LD 10))

Leerplan Latijn OVSG (2006: 42 (LD 14))

² Leerplan Latijn VVKSO (2015: 54 (LD 12))

van de communicatieve functie van de tekst³. Ze kunnen bovendien helpen om vormelijke elementen uit de tekst, zoals stijlfiguren, retorische technieken of structuurelementen aan de inhoud te koppelen⁴, doordat aan de leerlingen wordt gevraagd hun argumentering te baseren op tekstelementen. Ten tweede biedt de bijzondere aandacht voor een literatuurtheoretische en pluralistische aanpak een ideale kans voor de studie van verschillende vormen van receptie, zoals intertekstualiteit, beeldende receptie, literaire vertalingen enz., zowel binnen de oudheid als in relatie met het heden.⁵ Door de bestudering van verschillende interpretaties van een tekst of cultuur wordt voor de leerlingen inzichtelijk gemaakt hoe een pluralistische benadering van literatuur er kan uitzien. Ten derde biedt literatuurtheorie de gelegenheid om zowel antieke als moderne cultuuren waardepatronen en hun onderlinge relatie te bespreken.⁶ Ze maakt immers vooronderstellingen tegenover de antieke en hedendaagse cultuur expliciet en brengt het debat over culturele verschillen op gang. Tot slot kan een literatuurtheoretische stroming als basis gebruikt worden voor de onderzoekscompetentie⁷: leerlingen kunnen bijvoorbeeld een tekst analyseren vanuit narratologisch of feministisch perspectief.

Kortom, gebruik maken van literatuurtheorie in het Latijnonderwijs lijkt op het eerste gezicht misschien erg afwijkend van de gewoonten in de lespraktijk, maar is bij nader inzien naadloos te implementeren in bestaande gewoonten. Toch kan het tegelijkertijd een fundamenteel vernieuwende impact hebben op de perceptie van Latijnse literatuur door leerlingen.

³ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 54 (LD 13), 56 (LD 25))

Leerplan Latijn OVSG (2006: 53 (LD 23))

⁴ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 53 (LD 10, 11), 54 (LD 14, 16))

Leerplan Latijn GO! (2008: 8 (LD 13, 15), 9 (LD 19))

Leerplan Latijn OVSG (2006: 41 (LD 7, 8), 52 (LD 21))

⁵ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 54 (LD 16, 17, 19, 20), 56 (LD 24, 26))

Leerplan Latijn GO! (2008: 8 (LD 14), 10 (LD 23, 24), 11 (LD 28, 29))

Leerplan Latijn OVSG (2006: 54 (LD 27, 28), 55 (LD 29, 30, 31), 56 (LD 34), 57 (LD 37))

⁶ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 56 (LD 21, 22, 23, 27), 57 (LD 28, 29))

Leerplan Latijn GO! (2008: 9 (LD 17), 10 (LD 20, 25), 11 (LD 26, 27, 31))

Leerplan Latijn OVSG (2006: 52 (LD 19, 22), 53 (LD 24), 54 (LD 26), 55 (LD 30, 32), 56 (LD 33), 57 (LD 35, 36))

⁷ Leerplan Latijn VVKSO (2015: 57-59 (LD 37-41))

Leerplan Latijn GO! (2008: 12 (LD 32-38))

Leerplan Latijn OVSG (2006: 37-39 (LD 1))

3. Concretisering van literatuurtheorie

Tijdens de testlessen bleek het voor de leerlingen moeilijk om het verband te zien tussen het theoretische luik over de gebruikte stroming en de opdrachten en klasgesprekken tijdens de eerdere delen van de les. Het begrijpen van dat verband, tussen een abstracte theorie en een toepassing in de vorm van een perspectief op een tekst, vraagt een hoge graad van abstract denkvermogen. Om dat verband zo inzichtelijk mogelijk te maken, stel ik voor de theorie zo veel mogelijk te koppelen aan de klasgesprekken. Vooral de hedendaagse thema's, zoals culturele toe-eigening of de relatie tussen vrouwen en geweld, sprak de leerlingen ten zeerste aan en bracht het snelst discussies op gang.

Hieronder zal ik, bij wijze van illustratie, schetsen hoe die koppeling er zou kunnen uitzien voor de les over feminisme. Als basis daarvoor gebruik ik mijn ervaringen uit de klasgesprekken in het Sint-Michielscollege in Brasschaat. De theoretische inleiding over feminisme begint bij de eerste feministische golf en de strijd voor gelijke rechten voor mannen en vrouwen. Die historische achtergrond, die voor de leerlingen niet onbekend is, is noodzakelijk om het verschil met de tweede feministische golf uit te leggen. Het concept *the second sex* kan worden verklaard aan de hand van de discussie over vrouwen en geweld. In het Sint-Michielscollege kwam in die klasdiscussie immers zeer snel naar voren dat de omgang van vrouwen en mannen met geweld volgens hen aan elkaar tegengesteld is. Mannen waren volgens hen fysiek en direct, vrouwen verbaal en listig. Om vervolgens de *écriture féminine* uit te leggen, wordt best verwezen naar een productieve vormgeving van een interpretatie. Daar lenen binnen deze les de gemaakte tekeningen van Cleopatra als *fatale monstrum* zich heel goed toe. Hoewel het tijdens de bespreking van de tekeningen tijdens de les in het Sint-Michielscollege niet ter sprake is gekomen, zou men de vraag kunnen opwerpen of de interpretaties van de meisjes er anders uitzien dan die van de jongens en waar die eventuele verschillen vandaan komen. Gebruiken vrouwen intrinsiek een andere (beeld)taal dan mannen? Het Anglo-Amerikaans feminisme werd in deze les uitgelegd aan de hand van drie thema's. Ten eerste is er hun bijzondere aandacht voor vrouwelijke auteurs, een onderwerp dat niet ter sprake kwam in de les, ten tweede de perceptie van literatuur door vrouwen, wat opnieuw gelinkt kan worden met de gemaakte tekeningen, en ten derde het beeld van vrouwen in literatuur. Voor dat laatste onderwerp kan verwezen worden naar het voorbeeld van Madam Nero, wiens agressiviteit in de context van de strip als humoristisch werd afgebeeld. Om ten slotte de basis van de genderstudies, namelijk gender als een spectrum, toe te lichten, kan verwezen worden naar de gesprekken over het plaatsen van Latijnse woorden op een schaal van heel vrouwelijk tot heel mannelijk. Daar bleek Cleopatra's positie op die schaal niet stabiel, waardoor

kan worden aangetoond dat iemand met het vrouwelijke geslacht niet alleen vrouwelijke karaktereigenschappen kan hebben.

4. Evaluatie

Tijdens enkele gesprekken met leerkrachten na de lessen, maar ook al in de focusgroep (cf. supra p. 20), werd de bezorgdheid geuit hoe de testlessen geëvalueerd zouden moeten worden. Ze merkten immers, zeer terecht, op dat de lessen weinig 'te kennen' leerstof bevatten, die op een reguliere toets ondervraagd zou kunnen worden. Daarom geef ik in de onderstaande paragrafen enkele richtlijnen voor de evaluatie van de kennis en vaardigheden die in de testlessen aan bod kwamen.

De evaluatie van de testlessen mag zich in geen geval beperken tot het testen van de kennis over het theoretische, laatste deel van de les. Hoewel die stof zeer waardevol is en door de leerlingen zeker gememoriseerd moet worden, is dat aspect slechts een klein deel van de beoogde doelen van de lessen. De belangrijkste vaardigheid die in de lessen werd bijgebracht is kritisch en individueel na te denken over een tekst binnen het kader van een aangeleerde literatuurtheorie. Het uiteindelijke doel van de toepassing van die literatuurtheorie is dus dat leerlingen aan het einde van, bijvoorbeeld, een semester in staat moeten zijn zelfstandig een opdracht te voltooien waarin ze, vanuit het perspectief van de aangeleerde literatuurtheorie, een persoonlijke interpretatie van een gelezen tekst moeten uitwerken. Laten we dat de eindevaluatieopdracht noemen. Maar ook tijdens het semester, wanneer een leerling zich de stroming geleidelijk aan eigen maakt en zijn eigen mening over een tekst leert te ontwikkelen tijdens de lessen, is het noodzakelijk aan tussentijdse deelevaluaties te doen. Zo kan, indien nodig, het leerproces van de leerlingen worden bijgestuurd.

De eindevaluatieopdracht kan zowel plaatsvinden op een toets of examen als in de vorm van een huistaak. Op een toets kan een bepaalde vraag of opdracht, die in de les reeds op een tekst is toegepast, nu aan een andere, reeds gelezen tekst worden gekoppeld. Men kan bijvoorbeeld, na de les over feminisme, de leerlingen vragen een aantal woorden die Dido beschrijven uit een fragment uit de Aeneis op de reeds gebruikte schaal van mannelijk naar vrouwelijk te plaatsen en daar een persoonlijke conclusie over Dido's plaats op het genderspectrum in dit gedicht aan koppelen. Maar men kan ook een nieuwe vraag stellen over een tekst die reeds vanuit een bepaald literatuurtheoretisch perspectief is behandeld, die een nieuwe dimensie van de reeds besproken vraagstukken aansnijdt. Na de les over Reader Response Criticism en auteursintentie kan men bijvoorbeeld vragen een voorbeeld te geven van een plek in de Cleopatraode waar de geïmpliceerde lezer tot uiting komt. Een toetsvraag mag echter geen exacte kopie zijn van de opdrachten of vragen uit de lessen, om te voorkomen dat leerlingen de gemaakte opdrachten uit

het hoofd zullen leren voor een toets. Wanneer men de eindevaluatie in de vorm van een huistaak giet, heeft men het voordeel dat de leerlingen meer tijd krijgen hun tekstinterpretatie te overdenken en te bespreken met anderen, wat hopelijk resulteert in meer beargumenteerde en genuanceerde resultaten. Men mag dan echter ook meer verwachten van de leerlingen. Na de lectuur van Tacitus vanuit een poststructuralistisch perspectief kan men de leerlingen bijvoorbeeld vragen een essay te schrijven waarin ze, aan de hand van wetenschappelijke lectuur over de gelezen teksten, het geschetste perspectief op een historisch personage bespreken.

Tussentijdse evaluaties zijn echter ook belangrijk, om leerlingen tijdens hun leerproces tijdens de lessen de nodige feedback te kunnen geven, zodat ze de eindevaluatie tot een goed einde kunnen brengen. Dat kan bijvoorbeeld door leerlingen af en toe individueel te laten nadenken over een vraag in de klasgesprekken en hun antwoord en argumentering kort te laten opschrijven. Die antwoorden kunnen door de leerkracht worden opgehaald en van feedback worden voorzien. Op die manier dwingt men alle leerlingen om zich bij de klasgesprekken te betrekken en om zich te oefenen in het uitbouwen van degelijke argumenteringen. Verder lijkt het me ook raadzaam om leerlingen zelf te laten reflecteren over de gegeven antwoorden, de klasgesprekken en de feedback die ze op hun antwoorden hebben gekregen. Het leren ontwikkelen van een persoonlijke opinie vraagt immers een behoorlijke dosis zelfkennis, die door die zelfevaluatie kan worden bevorderd.

Conclusie

Hoe we moderne literatuurtheorie het best kunnen integreren in de literatuurlessen Latijn van de derde graad secundair onderwijs, was de centrale vraagstelling van deze masterproef. Eerst en vooral werd vastgesteld dat literatuurtheorie amper aan bod komt in het huidige Latijnonderwijs en dat er een sterke tendens is om literatuur op een positivistische manier te benaderen. Het gebruik van moderne literatuurtheorie moet dus niet alleen een overdracht zijn van kennis over theorieën en hun toepassingen, maar ook een middel om kritisch en individueel denken over de gelezen teksten bij de leerlingen te stimuleren. Ten tweede werden enkele didactische methodes geschikt bevonden om die kritische reflectie aan te leren. Die methodes waren handelingsgericht leren, visualisering, Reader Response Criticism of ervaringsgericht lezen, Actief Historisch Denken, *Reacting To The Past* en interculturele competentie. De methodes werden vervolgens gebruikt om vier testlessen te ontwerpen die feminisme, postkolonialisme, Reader Response Criticism in combinatie met auteursintentie en Actief Historisch Denken op eenzelfde Latijnse tekst toepasten. Wanneer die testlessen in een kleinschalig praktijkonderzoek werden uitgetest in enkele klassen, kon besloten worden dat de lessen in de uitgeteste context goed werkten om actieve en individuele tekstinterpretatie te bevorderen, maar dat het verband tussen de theorie en haar toepassing nog voor verbetering vatbaar is. Uit die resultaten adviseer ik om vooral op lange termijn met literatuurtheorie aan de slag te gaan om optimale resultaten te bereiken.

In de toekomst kan een grootschaliger praktijkonderzoek nuttig zijn, waarbij objectieve resultaten kunnen worden bekomen over de reacties van leerlingen op bepaalde afbeeldingen, opdrachten, vragen, gespreksonderwerpen, enz. Het zou bovendien interessant zijn de effecten te onderzoeken van een regelmatige toepassing van een literatuurtheorie gedurende een heel semester of schooljaar. Tot slot kunnen ook evaluatiemogelijkheden voor kritische tekstinterpretatie onderzocht worden.

Hedendaags literatuuronderwijs Latijn betekent een manier van lesgeven die voeling heeft met de hedendaagse literatuurwetenschap, maar ook een die past binnen de hedendaagse samenleving waarin en waarvoor we onze jongeren willen opleiden. Wanneer we jongeren leren om met respect en begrip voor een veelheid aan meningen hun eigen stem te ontwikkelen, creëren we mensen die op een zelfbewuste en kritische manier hun weg vinden in de samenleving en die samenleving ook mee vorm kunnen geven.

Bibliografie

DEEL 1

- Artz, Reinoutje, et al. *Tranen en triomfen. Hulpboek*. Hermaion, 2004. (a)
- Artz, Reinoutje, et al. *Tranen en triomfen. Verhalen van Ovidius en Vergilius*. Hermaion, 2004. (b)
- Blomme, Guido, et al. *Scrinium. Dulces musae A*. Plantyn, 2015. (a)
- Blomme, Guido, et al. *Scrinium. Dulces musae B*. Plantyn, 2015. (b)
- de Jong, Irene J. F. *Narrators and Focalizers. The Presentation of the Story in the Iliad*. Amsterdam, Grüner, 1987.
- Decreus, Freddy. "Acht keer acht. Catullus' carmen 8 gelezen vanuit 8 methodologieën." *Kleio*, vol. 19, no. 3, 1990, pp. 139-169.
- Dreesen, Henri, et al. *Scrinium – Magistrae Vitae*. Plantyn, 2017.
- Hitchcock, Louise A. *Theory for Classics: a Student's Guide*. Londen, Routledge, 2008.
- Hupperts, Charles, en Elly Jans. *Van Troje naar Italië: de reisavonturen van Aeneas in de Aeneis van Vergilius*. Eisma, 2015.
- Jans, Elly, en Charles Hupperts. *Een tijdsbeeld in brieven: brieven van Cicero en Plinius. Leerlingenboek*. Eisma, 2014.
- Jansen, Ton, en Fanny Struyk. *At pius Aeneas. Hulpboek*. Hermaion, 2006. (a)
- Jansen, Ton, en Fanny Struyk. *At pius Aeneas. Passages uit Vergilius' Aeneis*. Hermaion, 2006. (b)
- Leerplan GO!. *Leerplan secundair onderwijs AV Latijn specifiek gedeelte derde graad GO! 2008/023*. 2008, <http://pro.g-o.be/blog/documents/2008-023.pdf>, PDF-bestand.
- Leerplan GO!. *Leerplan secundair onderwijs AV Nederlands basisvorming en specifiek gedeelte derde graad GO! 2015/012*. 2015, <http://pro.g-o.be/blog/documents/2015-012.pdf>, PDF-bestand.
- Leerplan OVSG. *Leerplan secundair onderwijs AV Latijn derde graad OVSG O/2/2006/155*. 2006, <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>, Microsoft Word-bestand.

Leerplan OVSG. *Leerplan secundair onderwijs Nederlands derde graad OVSG O/2/2014/275*. 2014, <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>, Microsoft Word-bestand.

Leerplan VVKSO. *Leerplan secundair onderwijs Latijn en Grieks derde graad VVKSO D/2015/7841/002*. 2015, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Grieks-Latijn-2015-002.pdf>, PDF-bestand.

Leerplan VVKSO. *Leerplan secundair onderwijs Nederlands derde graad VVKSO D/2014/7841/001*. 2014, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf>, PDF-bestand.

Mortelmans, Dimitri. *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, Acco, 2007.

Oversteegen, Jacob Jan. *Beperkingen: methodologische recepten en andere vooronderstellingen en vooroordelen in de moderne literatuurwetenschap*. HES, 1982.

Schmitz, Thomas A. *Modern Literary Theory and Ancient Texts: An Introduction*. Malden (MA), Blackwell Publishing, 2007.

Van Hoof, Lieve. "Antieke teksten en moderne literaire theorieën: een ontmoeting aan de hand van Horatius, Ode 3.26." *Prora*, vol. 17, no. 2, 2012, pp. 11-16. (a)

Van Hoof, Lieve. "De Homerische cycloop door een (post-)moderne lens: oraliteit, narratologie, structuralisme, postkolonialisme en psychoanalyse." *Prora*, vol. 17, no. 3, 2012, pp. 9-14. (b)

Van Hoof, Lieve. "Vergilius' eerste ecloge: literatuurtheorie in de interpretatiepraktijk." *Prora*, vol. 17, no. 4, 2012, pp. 10-14. (c)

DEEL 2

Albright, Christine L. "Reconvening the Senate: Learning Outcomes after Using the Reacting to the Past Pedagogy in the Intermediate Latin Class." *Playing to Learn with Reacting to the Past. Research on High Impact, Active Learning Practices*, redactie door C. Edward Watson en Thomas Chase Hagood, Palgrave macmillan, 2018, pp. 127-140.

Albright, Christine L. "Reimagining Latin Class: Using the Reacting to the Past Pedagogy in the Intermediate Latin Course" *Teaching Classical Languages*, vol. 5, no. 1, 2013, pp. 1-14.

Anderson, Carl A., en T. Keith Dix. "'Reacting to the Past' and the Classics Curriculum: Rome in 44 BCE." *The Classical Journal*, vol. 103, no. 4, 2008, pp. 449-455.

Appleman, Deborah. "‘I Understood the Grief.’ Theory-Based Introduction to *Ordinary People*." *Reader Response in Secondary and College Classrooms*, redactie door Nicholas J. Karolides, 2de ed., Mahwah (N.J.), Erlbaum, 2000, pp. 123-134.

Armstrong, Paul B. *Conflicting Readings: Variety and Validity In Interpretation*. University of North Carolina Press, 1990.

Christenbury, Leila. "‘The Guy Who Wrote This Poem Seems to Have the Same Feelings as You Have.’ Reader-Response Methodology." *Reader Response in Secondary and College Classrooms*, redactie door Nicholas J. Karolides, 2de ed., Mahwah (N.J.), Erlbaum, 2000, pp. 47-60.

Coenen, Lily. "Van wetenschap tot vakmanschap. Voorbereiding van de docent op het bijbrengen van literaire competentie." *Neem en lees. Literaire competentie: het doel van het literatuuronderwijs*, redactie door Mărgitka Van Woerkom en Wam de Moor, Nederlands bibliotheek- en lektuurcentrum, 1992, pp. 102-108.

de Moor, Wam. "Aspecten van literatuuronderwijs. Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldman." *Levende talen*, vol. 390, 1984, pp. 161-173.

de Moor, Wam. "Wat betekent deze tekst voor mij? Reflexiviteit in het literatuuronderwijs." *Neem en lees. Literaire competentie: het doel van het literatuuronderwijs*, redactie door Mărgitka Van Woerkom en Wam de Moor, Nederlands bibliotheek- en lektuurcentrum, 1992, pp. 20-34.

de Vries, Jan, redacteur. *Actief Historisch Denken*. Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie, 2004.

Decreus, Freddy. *Een vernieuwde leesdidactiek van de oude talen. Deel II: tekstbegrip*. Syllabus verdeeld aan UGent, 2007.

Deleersnyder, André. "Handelingsgericht leren in de beginfase." *Prora*, vol. 4, no. 4, 1999, pp. 17-34.

Dirksen, Joop. "Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands." *Levende Talen*, vol. 506, pp. 4-9.

Doepner, Thomas, en Marina Keip. *Interaktive Fachdidaktik Latein. 2*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.

Hagood, Thomas Chase, et al. "Reacting to the Past: An Introduction to Its Scholarly Foundation." *Playing to Learn with Reacting to the Past*, redactie door C. Edward Watson en Thomas Chase Hagood, Palgrave macmillan, 2018, pp. 1-16.

Havekes, Harry, et al. "Actief Historisch denken. Werkvormen die leerlingen motiveren en diverse aspecten van historisch denken actief laat inzetten." *Hermes*, vol. 13, no. 46, 2009, pp. 16-20.

Heath, Malcolm. *Interpreting Classical Texts*. Duckworth, 2002.

Heilmann, Willibald. "Interpretation im Rahmen eines lateinischen Literaturunterrichts." *Der Altsprachliche Unterricht*, vol. 36, no. 4-5, 1993, pp. 5-22.

Hensel, Andreas. "Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht." *Der Altsprachliche Unterricht*, vol. 52, no. 4, 2009, pp. 2-13.

Holtermann, Martin. "Schülerorientierte Bildbetrachtung im altsprachlichen Unterricht." *Der Altsprachliche Unterricht*, vol. 58, no. 5, 2015, pp. 24-28.

Jäger, Hemma. "Interkulturelle Kompetenz im Lateinunterricht." *Pegasus-Onlinezeitschrift*, vol. 13, no. 1/2, 2013, pp. 33-54.

Janssen, Tanja en Gert Rijlaarsdam. "Het learner report in de praktijk van de bovenbouw." *Neem en lees. Literaire competentie: het doel van het literatuuronderwijs*, redactie door Mărgitka Van Woerkom en Wam de Moor, Nederlands bibliotheek- en lektuurcentrum, 1992, pp. 197-208.

Karolides, Nicholas J. "The transactional theory of literature." *Reader response in secondary and college classrooms*, redactie door Nicholas J. Karolides, 2de ed., Mahwah (N.J.), Erlbaum, 2000, pp. 1-24.

Karolides, Nicholas J., redacteur. *Reader response in secondary and college classrooms*, 2de ed., Mahwah (N.J.), Erlbaum, 2000.

Kuhlmann, Peter. "Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Oberstufendidaktik in den Alten Sprachen." *Der Altsprachliche Unterricht*, vol. 69, no. 5, 2006, pp. 64-67.

Laser, Günter. "Militat omnis amans – Liebelselegie in szenischer Interpretation." *Der Altsprachliche Unterricht*, vol. 52, no. 4, 2009, pp. 36-45.

Manseck, Stefanie. "Antike Mythen im Text-Bild-Vergleich: Eine Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe I." *Pegasus-Onlinezeitschrift*, vol. 25, no. 2, 2002, pp. 26-42.

Mulligan, Bret. "Coniuratio! Ethopoeia and 'Reacting To The Past' in the Latin classroom (and beyond)." *The Classical Journal*, vol. 110, no. 1, 2014, pp. 107-123.

Nevin, Sonya. "Animations of Ancient Vase Scenes in the Classics Classroom." *Journal of Classics Teaching*, vol. 16, no. 31, 2015, pp. 32-37.

Pfeiffer, Michaela. "Produktive Lernprozesse im altsprachlichen Unterricht." *Der Altsprachliche Unterricht*, vol. 42, no. 6, 1999, pp. 2-7.

Richlin, Amy. "Role-Playing in Roman Civilization and Roman Comedy Courses: How to Imagine a Complex Society." *Classical Journal*, vol. 108, no. 3, 2013, pp. 347-361.

Schindler, Winfried. "Operativer Umgang mit lateinischen Gedichten." *Der Altsprachliche Unterricht*, vol. 37, no. 3-4, 1994, pp. 53-76.

Schmude, Michael P. "Der 'Blick von außen auf das Andere': Entdecker und Eroberer über fremde Menschen und ihre Kulturen – Möglichkeiten und Schwerpunkt(e) eines Lektüreganges (nach dem Lehrbuch) in der Mittelstufe." *Pegasus-Onlinezeitschrift*, vol. 12, no. 1, 2012, pp. 33-49.

Seranis, Panos. "Reader Response and Classical Pedagogy: Teaching the 'Odyssey'." *The Classical World*, vol. 98, no. 1, 2004, pp. 61-77.

Simons, Steve, en Sonya Nevin. *Panoply Vase Animation Project*. <http://www.panoply.org.uk/>. Geraadpleegd op 14 maart 2018.

Small, Robert C. "Connecting Students and literature. What do teachers do and why do they do it?" *Reader Response in Secondary and College Classrooms*, redactie door Nicholas J. Karolides, 2de ed., Mahwah (N.J.), Erlbaum, 2000, pp. 25-45.

Stoffel, Christian. "Literarische Räume." *Der Altsprachliche Unterricht*, vol. 55, no. 6, 2012, pp. 6-17.

van Oeveren, Kokkie. "'Caelius is een toffe peer en volgt het voorbeeld van andere gouden gozers.' Tekstverwerking voor leerlingen." *Lampas*, vol. 44, no. 2, 2011, pp. 111-120.

van Oeveren, Kokkie. "'Sixteen and still not pregnant.' Tekstopdrachten bij GTC en LTC." *Lampas*, vol. 48, no. 3, 2015, pp. 227-237.

van Woerkom, Màrgitka, en Wam de Moor, redacteurs. *Neem en Lees. Literaire competentie: het doel van het literatuuronderwijs*. Nederlands bibliotheek- en lektuurcentrum, 1992.

DEEL 3

Ameling, Walter. "Cleopatra VII, Last Ptolemaic Queen, Suicide in 30 BC." *Brill's New Pauly*, BrillOnline, 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_bnp_e616480. Geraadpleegd op 15 mei 2018.

Appleman, Deborah. "'I Understood the Grief.' Theory-Based Introduction to *Ordinary People*." *Reader Response in Secondary and College Classrooms*, redactie door Nicholas J. Karolides, 2de ed., Mahwah (N.J.), Erlbaum, 2000, pp. 123-134.

Bernal, Martin, en David Chioni Moore. *Black Athena Writes Back: Martin Bernal Responds to His Critics*. Duke university press, 2001.

Buyse, Kris, et al. *Poëtica*. Pelckmans, 1999.

Carrubba, Robert W. "Octavian's Pursuit of a Swift Cleopatra: Horace, Odes 1.37.18." *Philologus*, vol. 150, no. 1, 2006, pp. 178-182.

Chauveneuve, Michel. *Cleopatra. Beyond the Myth*. Cornell University Press, 2002.

Clark, Gillian. *Women in the Ancient World*. Oxford University Press, 1989.

DeForest, Mary Margolies. "The Central Similes of Horace's Cleopatra Ode." *The Classical World*, vol. 82, no. 3, 1989, pp. 167-173.

de Vries, Jan, redacteur. *Actief Historisch Denken*. Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie, 2004.

Fisser, Caroline, et al. *Liefde, lust en leven: gedichten van Catullus, Martialis en Horatius. Hulpboek*. Hermaion, 2000. (a)

Fisser, Caroline, et al. *Liefde, lust en leven: gedichten van Catullus, Martialis en Horatius. Tekstboek*. Hermaion, 2000. (b)

Geerebaert, Adhemar. *Horatius*. Dessain, 1964.

Grummel, William C. "The Cleopatra Ode." *The Classical Journal*, vol. 49, no. 8, 1954, pp. 359-361.

Habinek, Thomas N. *The Politics of Latin Literature: Writing, Identity, and Empire in Ancient Rome*. Princeton University Press, 1998.

Haley, Shelley P. "Black Feminist Thought and Classics: Re-membering, Re-claiming, Re-empowering." *Feminist Theory and the Classics*, redactie door Amy Richlin en Nancy Sorkin Rabinowitz, Londen, Routledge, 1993, pp. 23-43.

Hendry, Michael. "Three Problems in the Cleopatra Ode." *The Classical Journal*, vol. 88, no. 2, 1993, pp. 137-146.

Hitchcock, Louise A. *Theory for Classics. A Student's Guide*. Londen, Routledge, 2008.

Horatius. *Odes and Epodes*. Uitgegeven en vertaald door Niall Rudd. Cambridge (MA), Harvard University Press, 2004.

Lowrie, Michèle. "Horace and Augustus." *The Cambridge Companion to Horace*, redactie door Stephen Harrison, 2007, Cambridge University Press, pp. 77-89.

Luce, John V. "Cleopatra as Fatale Monstrum (Horace, Carm. 1. 37. 21)." *The Classical Quarterly*, vol. 13, no. 2, 1963, pp. 251-257.

Mench, Fred C. Jr. "The Ambiguity of the Similes and of Fatale Monstrum in Horace, Ode, I, 37." *The American Journal of Philology*, vol. 93, no. 2, 1972, pp. 314-323.

Nauwelaerts, Marcel A. Q. *Horatius Flaccus. Bloemlezing*. Uitgeverij De Nederlandse Boekhandel, 1973.

Pinkster, Harm, redacteur. *Woordenboek Latijn/Nederlands*. Amsterdam University Press, 2014.

Robbins Dexter, Miriam. "The Ferocious and the Erotic: "Beautiful" Medusa and the Neolithic Bird and Snake." *Journal of Feminist Studies in Religion*, vol. 26, no. 1, 2010, pp. 25-41.

Schrijvers, Piet, vertaler. *De lyrische gedichten*. Door Horatius, Ambo/Baarn, 1993.

Topper, Kathryn. "Perseus, the Maiden Medusa, and the Imagery of Abduction." *Hesperia: The Journal of the American School of Classical Studies at Athens*, vol. 76, no. 1, 2007, pp. 73-105.

Van De Moortel, Jan, et al. *Scrinium. Dulces musae B. Leesboek*. Plantyn, 2015.

van Oeveren, Kokkie. "‘Sixteen and still not pregnant.’ Tekstopdrachten bij GTC en LTC." *Lampas*, vol. 48, no. 3, 2015, pp. 227-237.

West, David. *Odes 1: Carpe diem, Quintus Horatius Flaccus*. Clarendon press, 1995.

Withaker, Charles. "Was Cleopatra Black?" *Ebony*, februari 2002, pp. 167-170.

Wyke, Maria. "Augustan Cleopatras: Female Power and Poetic Authority." *Roman Poetry & Propaganda in the Age of Augustus*, redactie door Anton Powell, Bristol Classical Press, 1992, pp. 98-140.

DEEL 4

Leerplan GO!. *Leerplan secundair onderwijs AV Latijn specifiek gedeelte derde graad GO! 2008/023*. 2008, <http://pro.g-o.be/blog/documents/2008-023.pdf>, PDF-bestand.

Leerplan OVSG. *Leerplan secundair onderwijs AV Latijn derde graad OVSG O/2/2006/155*. 2006, <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>, Microsoft Word-bestand.

Leerplan VVKSO. *Leerplan secundair onderwijs Latijn en Grieks derde graad VVKSO D/2015/7841/002*. 2015, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Grieks-Latijn-2015-002.pdf>, PDF-bestand.

BIJLAGEN

1. Vragenprotocol focusgroep

Mortelmans, Dimitri. *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, Acco, 2007.

Van Hoof, Lieve. "De Homerische cycloop door een (post-)moderne lens: oraliteit, narratologie, structuralisme, postkolonialisme en psychoanalyse." *Prora*, vol. 17, no. 3, 2012, pp. 9-14.

2. Lesvoorbereiding feminisme

"Who is Ahed Tamimi, the Palestinian Teen Charged for Slapping and Kicking an Israeli Soldier?" *YouTube*, geüpload door FRANCE 24 English, 18 januari 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=OPTC4nJzFWY>.

Da Caravaggio, Michelangelo Merisi. "Medusa." *Wikipedia*, Hugh Manatee, 21 november 2006, [https://en.wikipedia.org/wiki/Medusa_\(Caravaggio\)#/media/File:Medusa_by_Caravaggio_2.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Medusa_(Caravaggio)#/media/File:Medusa_by_Caravaggio_2.jpg).

N.N. Bronzen Medusahoofd. *Ancient History Encyclopedia*, Carole Raddato, 20 juni 2013, <https://www.ancient.eu/image/1322/>.

N.N. Romeinse munt met Medusahoofd uit de 1^{ste} eeuw v.C. *Coin Community*, 3 november 2012, https://www.coincommunity.com/forum/topic.asp?TOPIC_ID=113618.

N.N. Romeinse vloermozaïek met het hoofd van Medusa uit de 1^{ste} of 2^{de} eeuw n.C. *Aphrodite Ancient Art*, geraadpleegd op 28 maart 2018, <https://www.aphroditeancientart.com/>.

Pinkster, Harm, redacteur. *Woordenboek Latijn/Nederlands*. Amsterdam University Press, 2014.

Polygnotos. Perseus onthoofd Medusa. *Theoi*, Aaron J. Atsma, geraadpleegd op 10 april 2018, <http://www.theoi.com/Gallery/P23.6.html>.

Robbins Dexter, Miriam. "The Ferocious and the Erotic: "Beautiful" Medusa and the Neolithic Bird and Snake." *Journal of Feminist Studies in Religion*, vol. 26, no. 1, 2010, pp. 25-41.

Schmitz, Thomas A. *Modern literary theory and ancient texts. An introduction*. Malden (MA), Blackwell Publishing, 2007.

Sleen, Marc. *Zilveren tranen*. Standaard uitgeverij, 2003.

3. Lesvoorbereiding postkolonialisme

Benczúr, Gyula. "Cleopatra." *Wikipedia*, Fine Arts in Hungary, 3 september 2005, <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Benczur-kleopatra.jpg>.

Cagnacci, Guido. "Dood van Cleopatra." *Wikipedia*, Kunsthistorisches Museum Wien, 24 juli 2011, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guido_Cagnacci_-_The_Death_of_Cleopatra_-_WGA03758.jpg.

Haley, Shelley P. "Black feminist thought and Classics: Re-membering, Re-claiming, Re-empowering." *Feminist theory and the classics*, redactie door Amy Richlin en Nancy Sorkin Rabinowitz, Londen, Routledge, 1993, pp. 23-43.

Hitchcock, Louise A. *Theory for Classics. A student's guide*. Londen, Routledge, 2008, pp. 188-201.

Hünemörder, Christian, en Jan N. Bremmer. "Snake." *Brill's New Pauly*, 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_bnp_e1103820.

Iverson, Duncan. "Postcolonialism." *Encyclopaedia Britannica*, <https://www.britannica.com/topic/postcolonialism>. Geraadpleegd op 23 maart 2018.

Mankiewicz, Joseph L. Still uit de film 'Cleopatra'. *Jezebel*, Sadie Stein, 10 januari 2010, <https://jezebel.com/5652320/ancient-slut-shaming-the-cleopatra-myth>.

Regnault, Jean-Baptiste. "De dood van Cleopatra." *Wikipedia*, Museum Kunst Palast Düsseldorf, 23 november 2008, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Regnault-Der_Tod_der_Kleopatra.jpg.

Rixens, Jean André. "De dood van Cleopatra." *Leer El Universo*, 18 september 2010, <http://leereluniverso.blogspot.be/2010/09/arte-pintura-historia-la-muerte-de.html>.

"My Culture Is NOT A Costume | Teen Vogue." *YouTube*, geüpload door Teen Vogue, 27 oktober 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=d6Y5cARFJw8>.

Withaker, Charles. "Was Cleopatra Black?" *Ebony*, februari 2002, pp. 167-170.

4. Lesvoorbereiding Reader Response Criticism en auteursintentie

Bonset, I.K. "Trein." *Wikipedia*, Vincent Steenberg, 28 mei 2009, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:I.K._Bonset_Trein_1915.jpg.

Cestaro, Jacopo. "De dood van Cleopatra." *Artnet*, geraadpleegd op 31 maart 2018, <http://www.artnet.com/artists/jacopo-cestaro/the-suicide-of-cleopatra-P7SKUkuwSS4az6AmQIhPPg2>.

Mondriaan, Piet. "Stilleven met Gemberpot I." *Wikipedia*, Jan Arkesteijn, 3 januari 2015, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mondrian,_Still_Life_with_Gingerpot_II.jpg.

N.N. Romeinse mozaïek van een jager met haas uit het eerste kwart van de 4de eeuw n.C. *FunkyStock*, Paul Williams, geraadpleegd op 31 maart 2018,

https://funkystock.photoshelter.com/gallery-image/Villa-Romana-del-Casale-Sicily-Pictures-Photos-Images-Fotos/G0000qXNHPIlwc_w/I0000P.eANI0Alr8/C0000qAkj8TXCzro.

N.N. Romeinse mozaïek van een jager uit de 2de eeuw n.C. *Age Fotostock*, Dea A. Dagli Orti, geraadpleegd op 31 maart 2018, <https://www.agefotostock.com/age/en/Stock-Images/Rights-Managed/DAE-86022631>.

Schmitz, Thomas A. *Modern literary theory and ancient texts. An introduction*. Blackwell Publishing, 2007.

Sigrid. "Don't kill my vibe." Island Records, 2017.

Vignon, Claude. "Cleopatra pleegt zelfmoord." *Utpictura18*, Patrick Merret Rennes, geraadpleegd op 31 maart 2018, <http://utpictura18.univ-montp3.fr/GenerateurNotice.php?numnotice=A1615>.

5. Lesvoorbereiding Actief Historisch Denken

Brizee, Allen, et al. "Post-Structuralism, Deconstruction, Postmodernism (1966-present)." *Purdue Online Writing Lab*, The Writing Lab & The OWL at Purdue and Purdue University, 7 februari 2018, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/722/08/>.

Huwiler, Elke, et al. "Poststructuralisme – Literatuurwetenschap." *Benaderingen Letterkunde*, Universiteit van Amsterdam, 20 februari 2006, <http://cf.hum.uva.nl/benaderingenlk/lw/poststruc/lw-poststruc-index.htm>.

"Gedicht 'In Flanders Fields'." *Flanders Fields*, <https://www.flandersfields.be/nl/inspiratie/gedicht-flanders-fields>. Geraadpleegd op 9 mei 2018.

Lowrie, Michèle. "Horace and Augustus." *The Cambridge companion to Horace*, redactie door Stephen Harrison, 2007, Cambridge University Press, pp. 77-89.

West, David. *Odes 1: Carpe diem, Quintus Horatius Flaccus*. Clarendon press, 1995.

Wyke, Maria. "Augustan Cleopatras: Female Power and Poetic Authority." *Roman Poetry & Propaganda in the Age of Augustus*, redactie door Anton Powell, Bristol Classical Press, 1992, pp. 98-104.

Bijlagen

1. Vragenprotocol focusgroep (Mortelmans 2007: 220-225)

(Inleiding)

Goedemiddag iedereen. Bedankt dat jullie naar deze mentorendag zijn gekomen. Ik ben Marieke Andries, een masterstudent Taal- en Letterkunde: Latijn-Grieks hier aan de UGent. Dit jaar schrijf ik mijn masterproef bij prof. Katja De Herdt, waarvoor ik graag een model wil ontwerpen om moderne literatuurtheorie te kunnen integreren in de lessen Latijn in de derde graad. Daarom zou ik vandaag graag met jullie overleggen over jullie ervaringen omtrent dit onderwerp. Voor ik begin zou ik jullie willen vragen of het ok is dat ik dit gesprek opneem, om er later gemakkelijker gebruik van te maken bij het schrijven van mijn masterproef. De opname wordt uiteraard enkel door mij gebruikt.

(Openingsvraag)

We zullen het gesprek misschien beginnen met een klassiek voorstellingsrondje. Ik heb mezelf reeds voorgesteld, dus mij kennen jullie al.

1. *Kunnen jullie vertellen wat je naam is, waar en in welke school je lesgeeft en welke vakken geeft?*

(Inleidingsvraag)

2. *Hoe zouden jullie de manier waarop je een literaire tekst met je klas (in de derde graad) bespreekt, beschrijven? Welke termen kan je erop plakken? Denk daar gerust even over na en schrijf een paar dingen op.*

(We bespreken de antwoorden die zijn gegeven: wat vaak terugkomt en wat opvallend of origineel is. Bij de bespreking zullen de deelnemers misschien ook al hun keuze voor de benaderingsmethoden verklaren. Daar wil ik echter nog niet te diep op in gaan, maar ik kan er wel de brug mee maken naar de transitievragen.)

(Transitievragen)

3. *Wat zouden jullie ervan denken om bijvoorbeeld te werken binnen het kader van postkolonialisme bij een interpretatie van een tekst in de klas?*
Voorbeeld (Van Hoof 2012: 12-13): Odyssee, Boek IX, Odysseus bij de cycloop Polyphemos. Binnen het kader van de postkolonialistische literatuurkritiek kan men stellen dat de cyclopen door Odysseus/Homeros als onbeschaafde woestelingen worden voorgesteld. Ze zijn tegengesteld aan het cultuurideaal van de Grieken. Op die manier wordt het plunderen van het eiland gelegitimeerd: het wordt een beschavingsmissie. Wat echter beschaafd is en wat niet hangt volledig af van het perspectief: de cyclopen kennen wel degelijk een cultuur en voorzien

in hun levensonderhoud. Ze hebben geen schepen, maar ze kennen ze wel, wat erop wijst dat dat een bewuste levenskeuze is.

Dat patroon kan interessant zijn voor leerlingen omdat het moderne kolonialisme nog steeds nazindert in onze manier van denken over 'de ander'. De kwestie doet hen nadenken over de tekst in zijn culturele context, maar vooral over hun eigen attitudes.

(Sleutelvragen)

De voorbeelden die ik net heb gegeven zijn benaderingen die ik onder moderne literatuurtheorie zou plaatsen. Hier kunnen echter nog veel meer benaderingen onder vallen. Over het algemeen zouden we kunnen zeggen dat ik er alle literatuurtheoretische benaderingen onder versta die in het hedendaagse literatuuronderzoek een positie innemen. Daaronder vallen bijvoorbeeld ook de feministische benadering, Reader Response Criticism, narratologie etc.

(Vragen over hun houding tegenover moderne literatuurtheorie in de lessen en de keuze daarvoor.)

4. *Zouden jullie er in het algemeen voor open staan om zulke benaderingen te gebruiken bij het bespreken van Latijnse teksten (in de derde graad)? Waarom wel of niet?*
5. *Voor wie reeds met zulke benaderingen heeft gewerkt: waarom wel? Voor wie nog niet met zulke benaderingen heeft gewerkt: waarom niet?*
6. *Denken jullie dat het nuttig is voor de leerlingen om daarmee te werken?*

(Vragen over de technieken die reeds worden gebruikt.)

7. *Zijn er onder jullie die al gewerkt hebben met handelingsgerichte methodes om teksten te bespreken (creatieve verwerkingen)? Wat zijn jullie ervaringen daarmee (hoe pakken jullie dat aan en waarom doen jullie het)?*
8. *Zijn er onder jullie die al gewerkt hebben met visualisering (gebruiken van afbeeldingen of de leerlingen zelf laten afbeelden/uitbeelden) bij het bespreken van een tekst? Wat zijn jullie ervaringen daarmee (hoe pakken jullie dat aan en waarom doen jullie het)?*

(Vragen over middelen)

9. *Voor wie reeds met moderne literatuurtheoretische benaderingen heeft gewerkt: heeft u praktische moeilijkheden ondervonden? Welke tools zouden voor u een hulp kunnen zijn?*
10. *Voor wie nog niet met zulke benaderingen heeft gewerkt: zou u het wel doen als er meer gebruiksklare middelen voor handen waren?*

(De inhoud van de vragen hangt allemaal een beetje samen. Het zou dus best kunnen dat bij het beantwoorden van de ene vraag, al een deel van een andere vraag wordt beantwoord. Het is dan belangrijk om vlot te spelen met de volgorde van de vragen en de discussie niet af te remmen.)

(Besluitende vragen)

11. *Als jullie één element dat hier vandaag werd besproken zouden willen voorstellen aan mensen die de leerplannen Latijn voor de derde graad samenstellen, wat zou dat dan zijn?*
12. *Is er nog iets dat jullie tot slot willen toevoegen?*

2. Lesvoorbereiding Feminisme^{1, 2}

1. Inleiding: Ode 1.37 wordt overlopen met de vertaling van Piet Schrijvers, om de inhoud van het gedicht even op te frissen. Voor sleutelwoorden of -passages wordt naar de Latijnse tekst verwezen. (Leerlingen krijgen een blad met de tekst en de vertaling.) (5 min.)

Vertaling:

Nu moet men drinken, nu met men stampen met
bevrijde voet, nu is de tijd gekomen
het godenrustbed met een maaltijd
eer te bewijzen, kameraden.

Een schande was het éérder Caecuberwijn
uit overoude kelders te halen,
toen de vorstin in haar verwaandheid
dood en verderf voor het Rijk beraamde

met haar ontaarde kudde verziekte,
geschonden mannen, driest in haar mateloos
begeren, dronken van het zoete toeval.
Maar haar beneveld verstand werd nuchter

Toen voor het vuur één schip gespaard bleef
en haar geest, verdwaasd met Egyptische wijn,
tot ware vrees werd teruggevoerd
door de Keizer, die haar op de vlucht uit Italië

met roeiriemen najoeg – als een havik gespitst
op laffe duiven of als de jager
die in besneeuwde Haemusvelden
holt naar een haas – om een boei te slaan rond

het fatale monster. Zij heeft een eind gewenst
met groter glorie, niet als een bange vrouw
het zwaard gevreesd of een verborgen
schuilhoek gezocht met haar snelle schepen,

zij durfde met een rustige oogopslag
de puinhopen van haar paleis te zien,
greep dapper ruwe slangen vast,
dronk met haar lijf een donkere gifstroom,

¹ In de lesvoorbereiding worden geen bronvermeldingen gegeven als dat al in de tekst van masterproef gebeurde. Indien de bron nog niet in de masterproef zelf werd vermeld, staat de bron in voetnoot.

² Wat in de lesvoorbereidingen wordt aangeduid als 'mogelijke interpretatie(s)' en de mogelijke antwoorden op vragen die worden vermeld, zijn bedoeld als een denkoefening en hulpmiddel voor de lesgever bij het voorbereiden van de klasgesprekken. Ze zijn niet bedoeld als enige juiste mogelijke antwoorden.

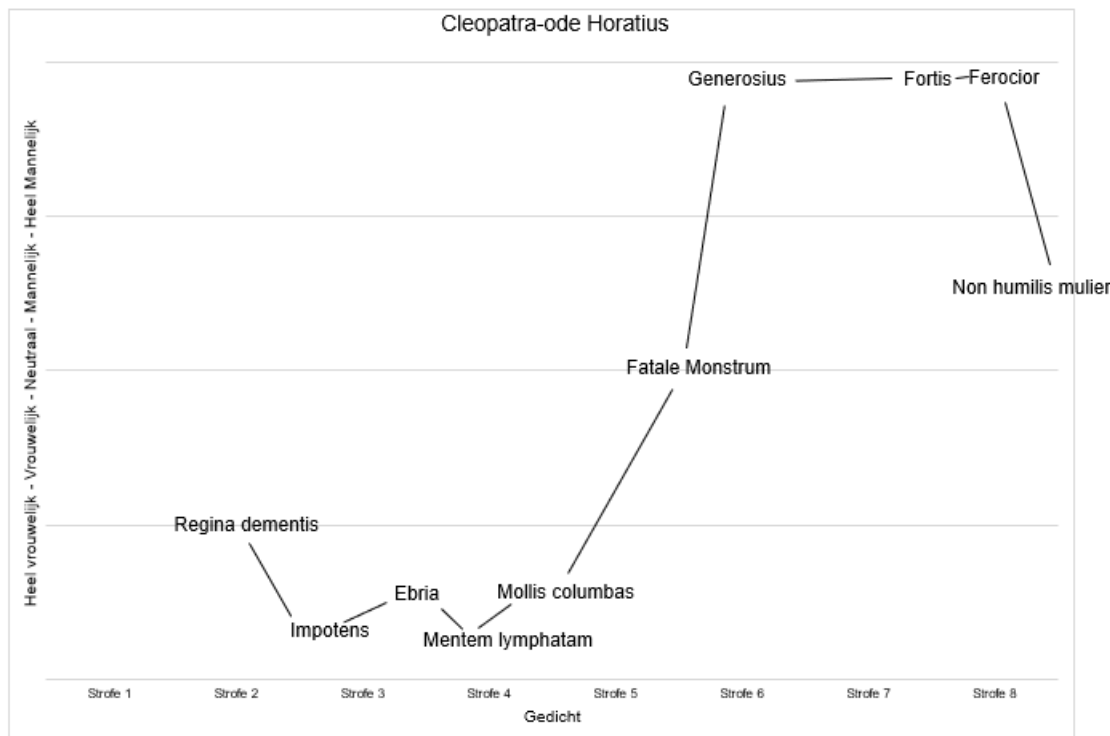
bemoedigd door een weloverwogen dood;
zij misgunde aan woeste galeisoldaten
in trotse triomf haar te ontronen:
de superieure Cleopatra.

2. De leerlingen rangschikken de onderstaande woorden³ uit de tekst, die Cleopatra beschrijven, op een schaal van 'heel vrouwelijk' naar 'heel mannelijk'. Ze noteren op de achterkant van de schaal waarom een woord volgens hen, binnen de Romeinse cultuur, vrouwelijk, mannelijk of beiden is. (De leerlingen hebben de tekst met de aangeduide woorden en de vertaling voor zich. Leerlingen krijgen een blad met de schaal daarop afgedrukt.)

- * *Regina dementis*: een waanzinnige koningin. *Dementis* hoort grammaticaal bij *ruinas*, maar qua betekenis bij *regina*.
 - * *Impotens*: zonder zelfbeheersing
 - * *Ebria*: dronken
 - * *Mentem lymphatam*: een tot waanzin gedreven geest
 - * *Mollis columbas*: zachte duif
 - * *Fatale monstrum*: noodlottig/dodelijk wonderteken/monster/verschrikking/iets ongelofelijks. (De grondbetekenis van *monstrum* is iets dat waarneembaar is en moet worden geïnterpreteerd. Vandaaruit zijn de andere betekenissen ontstaan.)
 - * *Generosius*: edeler, nobeler
 - * *Fortis*: sterk/dapper
 - * *Ferocior*: onverschrokken, moediger; wilder, eigenzinniger
 - * *Non humilis mulier*: geen lage, alledaagse, onbeduidende vrouw
- De leerlingen werken eerst alleen aan deze opdracht. Indien nodig vragen ze hulp aan de leerkracht. (5 min.)
 - De leerlingen vergelijken hun resultaten in groepjes van drie. Ze leggen aan elkaar uit waarom ze de woorden op een bepaalde plek op de schaal hebben geplaatst. Ze passen eventueel hun individuele resultaten aan. (10 min.)

³ Woordverklaring: Pinkster, Harm, redacteur. *Woordenboek Latijn/Nederlands*. Amsterdam University Press, 2014.

Mogelijke interpretatie:



- * *Regina dementis*: *Regina* verwijst naar een vrouwelijke persoon, dus dat woord komt op de vrouwelijke helft van de schaal terecht. Een koningin is echter ook machtig, wat dan weer als een typisch mannelijke eigenschap kan gezien worden. *Dementis* kan, vanuit Romeins oogpunt, als vrouwelijk worden beschouwd, omdat de Romeinen een gebrek aan zelfcontrole als typisch vrouwelijk bestempelden. Bij ons wordt die associatie niet zo sterk gemaakt.
- * *Impotens*: Iemand die zichzelf niet in de hand heeft, is volgens de Romeinse visie vrouwelijk.
- * *Ebria*: Dronkenschap wordt door de Romeinen met vrouwelijkheid geassocieerd, omdat een dronkaard zichzelf niet meer in de hand heeft, maar uiteraard drinken ook Romeinse mannen. In onze cultuur wordt het drinken van alcohol echter vaak als iets mannelijks beschouwd.
- * *Mentem lymphatam*: Ook waanzin wordt in de Romeinse cultuur als een gebrek aan zelfcontrole beschouwd.
- * *Mollis columbas*: Een duif is een zwak en zachtvaardig wezen, waardoor zowel bij de Romeinen als bij ons dit dier een vrouwelijke associatie kan hebben.
- * *Fatale monstrum*: Een monster kan zowel mannelijk of vrouwelijk zijn. In de Romeinse cultuur komen vrouwelijke monsters vaak voor, zoals uit het vervolg van de les nog zal blijken. In onze cultuur wordt iets schrikwekkends echter als eerder mannelijk dan vrouwelijk gezien.
- * *Generosius – Fortis*: Edelmoedigheid en dapperheid zijn bij zowel bij de Romeinen als bij ons typisch mannelijke eigenschappen, hoewel ook de daadkracht van vrouwen bij ons steeds meer erkenning krijgt.
- * *Ferocior*: De eerste betekenis van *ferox*, 'onverschrokken', is zowel bij ons als bij de Romeinen een mannelijke eigenschap. Het kan echter ook 'eigenzinnig' of 'onstuimig' betekenen, wat dan weer in beide culturen als vrouwelijke trekken kan worden beschouwd.

- * *Non humilis mulier*: Een 'niet alledaagse vrouw' zou geïnterpreteerd kunnen worden als een onvrouwelijke vrouw.
- Er wordt klassikaal naar hun bevindingen gevraagd. De leerlingen mogen op elkaars antwoorden reageren, zodat een klasgesprek ontstaat. (15 min.)
 - Welke woorden hebben jullie als heel mannelijk en welke als heel vrouwelijk bestempeld? Op welke plaats op de schaal hebben jullie *fatale monstrum* geplaatst?
 - ➔ Zie mogelijke interpretatie (boven).
 - Waarom vinden jullie die woorden mannelijk of vrouwelijk?
 - ➔ Zie mogelijke interpretatie (boven).
 - ➔ Het vrouwelijke wordt in dit gedicht (en in de Romeinse cultuur) met een gebrek aan zelfcontrole geassocieerd. Het mannelijke is hieraan tegengesteld.
 - Wat zijn de verschillen tussen wat we in onze cultuur als mannelijk of vrouwelijk beschouwen en hoe dat in de Romeinse cultuur wordt gezien?
 - ➔ Zie mogelijke interpretatie (boven).
 - Welke evolutie hebben jullie gemerkt doorheen het gedicht?
 - ➔ Cleopatra wordt zowel mannelijk als vrouwelijk gekarakteriseerd. Er is een evolutie van vrouwelijke beschrijvingen naar mannelijke beschrijvingen doorheen het gedicht.
- 3. De leerlingen maken in dezelfde groepjes van drie als in de vorige opdracht een tekening van Cleopatra als *fatale monstrum*. Uit de tekening moet blijken welke betekenis *fatale monstrum* binnen dit gedicht krijgt; centraal staat de vraag waarom Cleopatra hier, volgens hen, zo wordt genoemd. Ze moeten de complexe betekenis van de woorden, zoals die reeds werd besproken, in rekening nemen. Daarna hangen de leerlingen hun tekeningen vooraan in de klas op. (De leerlingen krijgen een blad papier.) (5 min.)
- De resultaten worden klassikaal besproken. Er worden een paar tekeningen uitgepikt en gevraagd waarom de leerlingen voor die uitbeelding kozen. (10 min.)
 - Ziet de afbeelding er vrouwelijk of mannelijk uit? Wat zijn vrouwelijke of mannelijke kenmerken?
 - Wat maakt de afbeelding monsterlijk, angstaanjagend of bedreigend?
 - Ziet de afbeelding er aantrekkelijk/mooi of afstotelijk uit?
 - ➔ Na het gesprek moet de beeldvorming van een vrouwelijk monster overlegd zijn. Belangrijk is onder de loep te nemen wat angstaanjagende eigenschappen zijn voor een vrouw en hoeverre die verschillen van die van een man. Mogelijks gebruikt een vrouw haar seksualiteit om mensen angst aan te jagen (*femme fatale*). Ze zou er ook net heel gespierd en mannelijk of lelijk kunnen uitzien, waardoor haar onvrouwelijkheid net bedreigend wordt. Verder zijn vrouwelijke 'slechteriken' vaak verbaal agressief, gebruiken ze emotioneel in plaats van fysiek geweld en zijn ze achterbaks.

Er wordt, indien nodig, onderscheid gemaakt tussen wat de leerlingen als typisch voor een vrouwelijk monster beschouwen en wat ze denken dat de Romeinen als typisch daarvoor beschouwden.

4. De leerkracht toont enkele afbeeldingen van Medusa, als prototype van een vrouwelijk monster uit de Grieks-Romeinse mythologie. Er wordt gevraagd wie dit is en wat de leerlingen al over die figuur weten. Dit wordt aangevuld door de leerkracht (zie kader). De vrouwelijkheid van de afbeeldingen wordt besproken. (15 min.)

Achtergrondinformatie: Medusa

Er bestaan, zoals van elk mythologisch verhaal, vele versies van het verhaal van Medusa. Medusa was één van de drie Gorgonen, drie zussen die met de onderwereld werden geassocieerd. Medusa was de enige sterfelijke van de drie, de andere, Stheno and Euryale, waren goddelijk en onsterfelijk. Volgens de versie van Ovidius was Medusa ooit een mooie, jonge vrouw die door mannen werd belaagd. Ze werd door Neptunus in de tempel van Minerva verkracht, waarna die laatste haar als straf in een monster met slangenhaar veranderde. Wie Medusa zag, zou in steen veranderen. De held Perseus zou er later in slagen Medusa te doden. Met behulp van een reflecterend bronzen schild, dat hij met Minerva's hulp had verkregen, kon hij Medusa benaderen zonder te verstenen. Terwijl ze sliep, opnieuw volgens de versie van Ovidius, kon Perseus haar onthoofden. De beeltenis van Medusa's hoofd sierde volgens de traditie het schild van Minerva en zou vijanden moeten afschrikken. Ook in veel andere contexten werd het hoofd van Medusa als een apotropeïsch (het kwade afwendend) symbool gebruikt (cf. afbeelding op mozaïek en munt hieronder). Medusa is op afbeeldingen te herkennen aan haar slangenhaar en vleugels. Vaak wordt enkel haar (afgehakte) hoofd afgebeeld.

- Afbeelding 1: Caravaggio - 16de eeuw⁴
 - o Wie is dit? Wat weten jullie over haar? (Leerkracht vult aan.)

Dit is geen antieke afbeelding van Medusa, maar wel één van de bekendste. De volgende afbeeldingen komen uit de oudheid.



⁴ Da Caravaggio, Michelangelo Merisi. "Medusa." *Wikipedia*, Hugh Manatee, 21 november 2006, [https://en.wikipedia.org/wiki/Medusa_\(Caravaggio\)#/media/File:Medusa_by_Caravaggio_2.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Medusa_(Caravaggio)#/media/File:Medusa_by_Caravaggio_2.jpg).

- Afbeelding 2: Vloermozaïek - 1ste-2de eeuw n.C.⁵
 - Waarin verschilt deze afbeelding van de vorige? Wat zijn opvallende kenmerken van deze afbeelding? (Ziet ze er vrouwelijk uit?)
 - ➔ Medusa is hier geen mooie vrouw/likt niet op een vrouw.



- Afbeelding 3: Attische vaas - 5de eeuw v.C.⁶
 - Herken je Medusa op deze afbeelding? Wat is opvallend aan deze afbeelding?
 - ➔ Hier is Medusa wel jong en vrouwelijk.



⁵ N.N. Romeinse vloermozaïek met het hoofd van Medusa uit de 1ste of 2de eeuw n.C. *Aphrodite Ancient Art*, geraadpleegd op 28 maart 2018, <https://www.aphroditeancientart.com/>.

⁶ Polygnotos. Perseus onthoofd Medusa. *Theoi*, Aaron J. Atsma, geraadpleegd op 10 april 2018, <http://www.theoi.com/Gallery/P23.6.html>.

- Afbeelding 4: Bronzen Medusahoofd - 1ste eeuw n.C. ⁷
 - Hoe vrouwelijk ziet Medusa er hier uit?
 - ➔ Ze is een herkenbare vrouw, maar ze ziet er niet jong of knap uit.



- Afbeelding 5: Romeinse munt - 1ste eeuw v.C. ⁸
 - Hoe vrouwelijk ziet Medusa er hier uit?
 - ➔ Ze is hier niet vrouwelijk en monsterachtig.



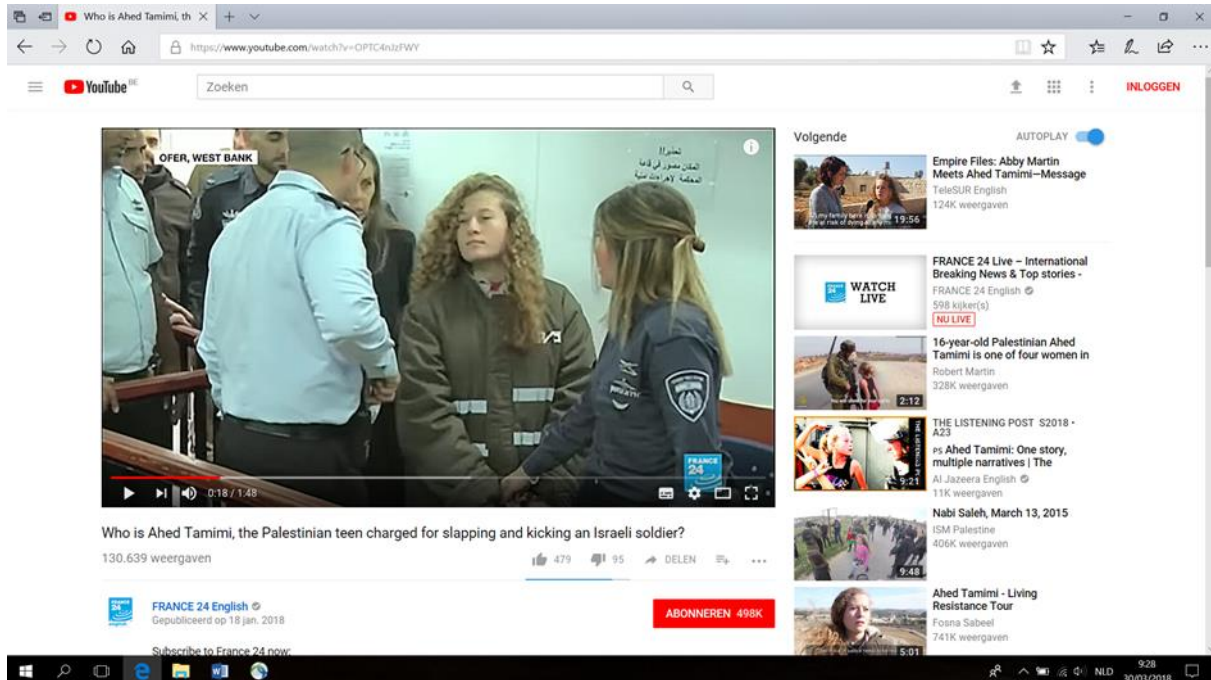
- Wat is er zo angstaanjagend aan de figuur van Medusa? Wat maakt haar tot een monster? Welke rol speelt het feit dat ze een vrouw is?
- ➔ Ze is lelijk in haar uiterlijk, maar niet op elke afbeelding. Haar schoonheid is een deel van haar gevaar.

⁷ N.N. Bronzen Medusahoofd. *Ancient History Encyclopedia*, Carole Raddato, 20 juni 2013, <https://www.ancient.eu/image/1322/>.

⁸ N.N. Romeinse munt met Medusahoofd uit de 1ste eeuw v.C. *Coin Community*, 3 november 2012, https://www.coincommunity.com/forum/topic.asp?TOPIC_ID=113618.

- Hoe is Medusa een monster geworden?
 - ➔ Ze heeft de grenzen van haar seksualiteit overschreden. Haar grote schoonheid was de oorzaak van haar ellende.
 - ➔ Ze is een transformatie: ooit was ze mooi, maar ze is na de overschrijding van normen een monster geworden (cf. betekenis van het woord *monstrum*).
5. Met die informatie in het achterhoofd, wordt bediscussieerd waarom Cleopatra in dit gedicht als een monster wordt voorgesteld. (10 min.)
- Met de vorige opdrachten in het achterhoofd, waarom zou Cleopatra als een dodelijk monster worden beschreven? Welke eigenschappen die in dit gedicht worden voorgesteld, maken haar monsterlijk? (Indien nodig terugverwijzen naar bepaalde delen uit het gedicht en/of de gemaakte tekeningen. De antwoorden worden op het bord genoteerd.)
 - ➔ Haar infiltratie als vrouw/buitenlandse in de Romeinse politiek
 - ➔ Haar ambitie (als vrouw)
 - ➔ Haar associatie met eunuchen (overschrijden van seksuele grenzen)
 - ➔ Het drinken van veel alcohol
 - ➔ Haar koelbloedige zelfmoord
 - ➔ Haar dapperheid
 - Wat hebben die eigenschappen met Cleopatra's vrouwelijkheid te maken?
 - ➔ Het zijn overschrijdingen van de grenzen van haar seksualiteit en hoe ze zich als vrouw hoort te gedragen. Cleopatra heeft zowel mannelijke als vrouwelijke eigenschappen.
6. We gaan na hoe een vrouwelijk monster er bij ons kan uitzien door naar een hedendaagse portrettering van een gewelddadige vrouw te kijken. (10 min.)
- Wat zijn eigenschappen die, op vlak van geweld, in onze maatschappij niet bij vrouwen passen, of niet bij mannen?
 - ➔ Vrouwen worden vaker als verbaal agressief of achterbaks voorgesteld, terwijl mannen vaker met fysieke agressie worden geassocieerd.

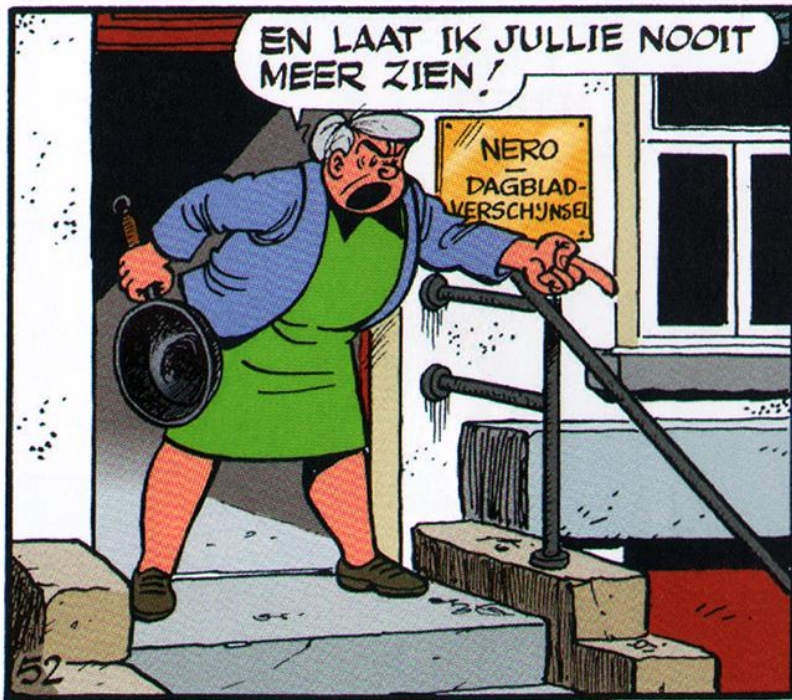
- Bekijk onderstaande video⁹ (tot 28 sec.) over Ahed Tamimi, een Palestijnse tieneractiviste die recent werd gevangengenomen door de Israëlische autoriteiten nadat ze gewelddadig was geweest tegen Israëlische soldaten. Ze kreeg daarbij veel media-aandacht, onder andere van pro-Palestijnse kant.



- Hoe zouden we de situatie beoordelen als het ging om een jongen?
 - ➔ Misschien zou het minder aandacht krijgen, omdat we van een meisje dit gedrag minder verwachten.
 - ➔ Misschien zou het minder positieve aandacht krijgen, omdat ze als vrouw minder schadelijk wordt geacht tegenover een man.
 - ➔ Misschien zou er minder medelijden zijn om haar arrestatie.

⁹ "Who is Ahed Tamimi, the Palestinian teen charged for slapping and kicking an Israeli soldier?" YouTube, geüpload door FRANCE 24 English, 18 januari 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=OPTC4nJzFWY>.

- Er wordt een tekening getoond van Madam Nero, die zich op stereotype wijze kwaad maakt met een koekenpan in de hand. Ze wijst hier enkele vrouwen, die haar man Nero wilden verleiden, de deur.¹⁰



- Hoe wordt op deze afbeelding de gewelddadige vrouw afgebeeld? Welke verschillen kun je je voorstellen als het hier om een man zou gaan?
 - ➔ Haar gewelddadigheid wordt humoristisch geportretteerd.
 - ➔ Het enige wapen dat deze huisvrouw heeft is een koekenpan.
 - ➔ Ze is niet vrouwelijk, maar heeft een mannelijke lichaamsbouw.

Conclusie: Mannen en vrouwen worden dus op andere manieren beoordeeld in hun relatie met geweld.

7. Theoretische inleiding: Feminisme (10 min.) (Leerlingen krijgen hand-out.)

Feminisme:¹¹

Het feminisme is een beweging die ijvert voor de gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen. Ze ontstond in de negentiende eeuw, toen (voornamelijk) vrouwen streden voor juridisch gelijke rechten, zodat ze tegen het einde van de eerste helft van de twintigste eeuw stemrecht kregen, eigen bezit konden hebben, gelijke verloning voor gelijk werk kregen, toegang kregen tot universiteiten, etc. Men realiseerde zich in de tweede helft van de twintigste eeuw echter dat vrouwen en mannen nog steeds niet gelijkwaardig waren in de samenleving. Men definieerde vrouwen als the second sex (het tweede geslacht). Vrouwen

¹⁰ Sleen, Marc. *Zilveren tranen*. Standaard uitgeverij, 2003, r. 52.

¹¹ Schmitz, Thomas A. *Modern literary theory and ancient texts. An introduction*. Blackwell Publishing, 2007, pp. 176-194.

kwamen, en komen, vaak op de tweede plaats, en krijgen eigenschappen toebedeeld die tegengesteld zijn aan die van mannen. De vrouw wordt beschouwd als 'de andere'. Daardoor kregen vrouwen niet de kans om op sociaal en economisch vlak gelijkwaardig te zijn aan mannen. Zo wilde men bijvoorbeeld zorgen voor economische onafhankelijkheid en seksuele bevrijding. De activisten die dat onder de aandacht wilden brengen en veranderen, noemen we de tweede feministische golf.

De feministische literatuurtheorie, ontstond uit die beweging. Daarin kunnen we, ruw gezegd, twee verschillende stromingen onderscheiden. Ten eerste is er de Franse stroming binnen de feministische literatuurtheorie, die ontstond in de jaren dertig van de vorige eeuw, maar die nu in veel meer landen wordt beoefend. Die gaat er vanuit dat vrouwen, om hun vrouwelijkheid volop te kunnen uiten, een eigen manier van schrijven moeten ontwikkelen. De taal die reeds voor handen is, is volgens hen immers een mannelijke taal, omdat ze is ontstaan binnen een geschiedenis die door mannen werd gedomineerd. Men duidt dat aan met de term écriture féminine. Het Anglo-Amerikaanse feminisme heeft een praktischere aanpak. Hierbinnen heeft men aandacht voor drie verschillende aspecten van vrouwen binnen literatuur. Ten eerste wil men vrouwelijke auteurs meer aandacht geven. De literaire canon bestaat immers voornamelijk uit werk van mannen. Ten tweede onderzoekt men hoe vrouwen literatuur lezen en hoe ze daarin verschillen van mannen. Ten derde onderzoekt men hoe vrouwen in literatuur worden gerepresenteerd, net zoals in deze les is gebeurd. Dat bleek vaak vanuit een mannelijk perspectief te zijn gestuurd. In recentere ontwikkelingen van het feminisme heeft men steeds meer aandacht voor gender binnen een breder spectrum, vanuit het idee dat het natuurlijke geslacht en de culturele constructie van het gender niet hetzelfde zijn.

3. Lesvoorbereiding Postkolonialisme

1. Inleiding: Ode 1.37 wordt overlopen met de vertaling van Piet Schrijvers, om de inhoud van het gedicht even op te frissen. Voor sleutelwoorden of -passages wordt naar de Latijnse tekst verwezen. (Leerlingen krijgen een blad met de tekst en de vertaling.) (5 min.)

Vertaling:

Nu moet men drinken, nu met men stampen met
bevrijde voet, nu is de tijd gekomen
het godenrustbed met een maaltijd
eer te bewijzen, kameraden.

Een schande was het éérder Caecuberwijn
uit overoude kelders te halen,
toen de vorstin in haar verwaandheid
dood en verderf voor het Rijk beraamde

met haar ontaarde kudde verziekte,
geschonden mannen, driest in haar mateloos
begeren, dronken van het zoete toeval.
Maar haar beneveld verstand werd nuchter

Toen voor het vuur één schip gespaard bleef
en haar geest, verdwaasd met Egyptische wijn,
tot ware vrees werd teruggevoerd
door de Keizer, die haar op de vlucht uit Italië

met roeiriemen najoeg – als een havik gespitst
op laffe duiven of als de jager
die in besneeuwde Haemusvelden
holt naar een haas – om een boei te slaan rond

het fatale monster. Zij heeft een eind gewenst
met groter glorie, niet als een bange vrouw
het zwaard gevreesd of een verborgen
schuilhoek gezocht met haar snelle schepen,

zij durfde met een rustige oogopslag
de puinhopen van haar paleis te zien,
greep dapper ruwe slangen vast,
dronk met haar lijf een donkere gifstroom,

bemoedigd door een weloverwogen dood;
zij misgunde aan woeste galeisoldaten
in trotse triomf haar te onttronen:
de superieure Cleopatra.

2. De tekst wordt klassikaal overlopen en elke strofe wordt in de Romeinse geografische ruimte gesitueerd. De nummers van de strofen worden op een kaartje van de Romeinse wereld aangeduid en met lijnen verbonden om de evolutie duidelijk te maken. Elke regio (Rome, Egypte en Griekenland) krijgt zijn eigen kleur. De leerkracht duidt mee aan op een grote kaart. De eerste twee strofen worden door de leerkracht sterk gestuurd, om de werkwijze duidelijk te maken. Daarna moeten de leerlingen zelf voorstellen doen. Antwoorden moeten worden beargumenteerd. (De leerlingen hebben de tekst voor zich. Leerlingen krijgen een blad met de kaart op afgedrukt. De leerkracht heeft een grote kaart vooraan.) (10 min.)

Mogelijke interpretatie:

Nunc est bibendum, nunc pede libero
pulsanda tellus, nunc Saliaribus
ornare pulvinar deorum
tempus erat dapibus, sodales,

Centrum van Rome

antehac nefas depromere Caecubum
cellis avitis, dum Capitolio
regina dementis ruinas
funus et imperio parabat

Opnieuw in Rome

contaminato cum grege turpium
morbo virorum, quidlibet impotens
sperare fortunaque dulci
ebria. sed minuit furorem

Egypte (Cleopatra) dringt binnen in Rome. Van Rome naar de slag bij Actium.

vix una sospes navis ab ignibus,
mentemque lymphatam Mareotico
redegit in veros timores
Caesar ab Italia volantem

De vlucht vanuit Actium naar Egypte wordt hier beschreven, maar figuurlijk wordt
Cleopatra uit Rome verdreven.

remis adurgens, accipiter velut
mollis columbas aut leporem citus
venator in campis nivalis
Haemoniae, daret ut catenis

Een vergelijking met de vlucht vanuit Actium, gesitueerd in Thessalië.

fatale monstrum; quae generosius
perire quaerens nec muliebriter
expavit ense nec latentis
classe cita reparavit oras;

Op het einde van deze strofe komt Cleopatra aan in Egypte.

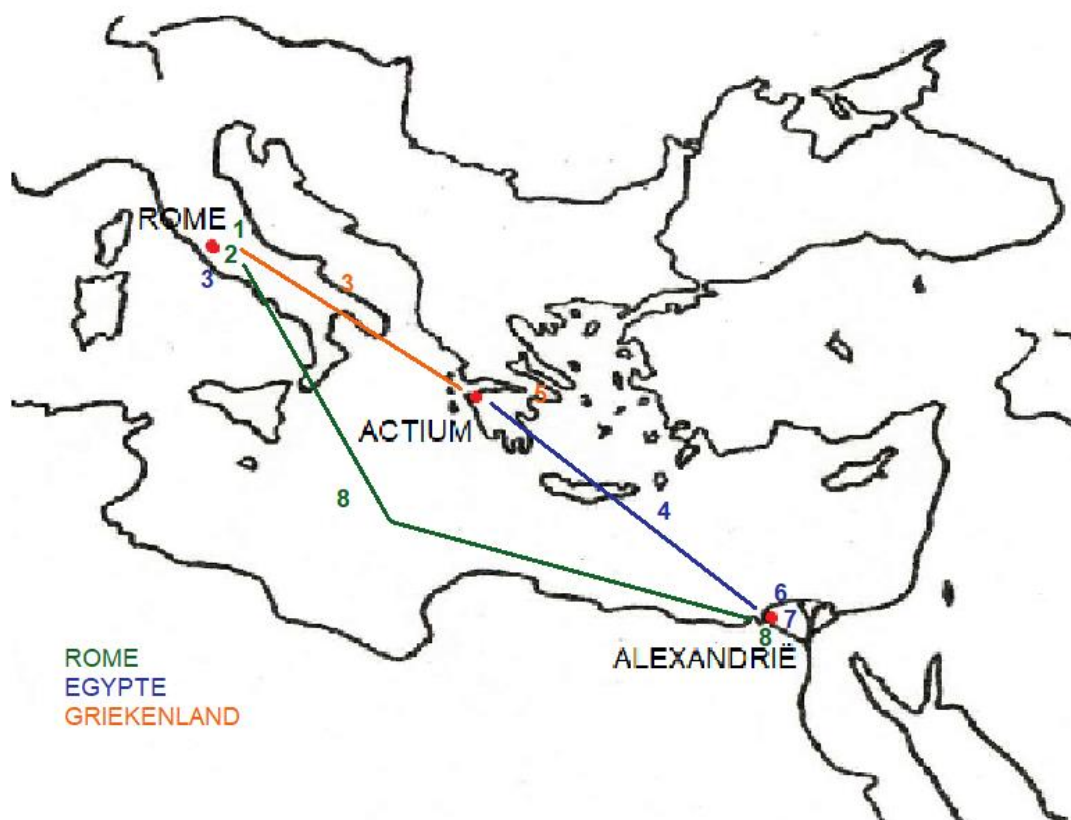
ausa et iacentem visere regiam
vultu sereno, fortis et asperas
tractare serpentis, ut atrum
corpore combiberet venenum,

Cleopatra pleegt zelfmoord in Egypte.

deliberata morte ferocior,
saevis Liburnis scilicet invidens
privata deduci superbo
non humilis mulier triumpho.

Rome dringt binnen in Egypte: Cleopatra wil geen bedreiging voor het Capitool meer zijn. We
keren terug naar Rome.

Mogelijke interpretatie (kaart):



3. De leerlingen krijgen de opdracht om op hun kaart woorden te schrijven uit het gedicht, waarmee die plek wordt beschreven, gekarakteriseerd of geassocieerd.
 - De leerlingen werken eerst individueel aan de opdracht. (5 min.)
 - Daarna vergelijken ze in groepjes van drie hun resultaten. Ze leggen aan elkaar uit waarom ze voor die specifieke woorden hebben gekozen en waarom ze zo karakteriserend zijn voor die plaats. (5 min.)
 - Nadien bespreken de we de resultaten in een klasgesprek. (15 min.)
 - o Welke woorden hebben jullie genoteerd die met Rome geassocieerd worden? Waarvoor staan die woorden? (Woorden worden op het bord genoteerd.)
➔ De woorden staan voor dapperheid, politieke stabiliteit, overwinning, traditie.
 - o Welke woorden hebben jullie genoteerd die met Egypte geassocieerd worden? Waarvoor staan die woorden? (Woorden worden op het bord genoteerd.)
➔ De woorden staan voor exotisme, onbeschaafdheid, losbandigheid, lafheid.
 - o Welke woorden hebben jullie genoteerd die met Griekenland geassocieerd worden? Waarvoor staan die woorden? (Woorden worden op het bord genoteerd.)
➔ Griekenland wordt niet expliciet gekarakteriseerd. Het is het oorlogsterrein voor de Romeinse overwinning.
 - o Wat merken jullie op als je de woorden van Rome en Egypte met elkaar vergelijkt? Welke beeldvorming over Rome en Egypte spreekt eruit?
➔ Ze zijn aan elkaar tegengesteld; Rome en Egypte worden expliciet tegenover elkaar gesteld. Er wordt vanuit Rome een bepaald beeld geschetst van Egypte dat erg simplistisch en oppervlakkig is. Het is een vorm van Romeins oriëntalisme.
 - o In de laatste twee strofen zien we echter een andere karakterschets van Cleopatra. Waarin is die verschillend?
➔ Ze wordt als dapper voorgesteld. Ze plaatst zichzelf boven de Romeinse overwinning. Het perspectief is hier eerder Egyptisch dan Romeins.

Mogelijke interpretaties:

Nunc est bibendum, nunc pede libero
pulsanda tellus, nunc Saliaribus
ornare pulvinar deorum
tempus erat dapibus, sodales,

Rome:

- Saliaribus: het Oud-Romeinse priestercollege van de *Salii* staat symbool voor authenticiteit en traditie.
- Sodales: geeft een gevoel van kameraadschap en verbondenheid.

antehac nefas depromere Caecubum
cellis avitis, dum Capitolio
regina dementis ruinas
funus et imperio parabat

Rome:

- Caecubum: een wijn uit Zuid-Latium, echt Romeins dus.

- *Cellis avitis*: heeft de associatie dat dit feest de traditie van de voorvaders verderzet, dat men er heel de Romeinse geschiedenis op heeft moeten wachten.
- *Capitolio*: het Capitool is, met de *capitolinus*, de tempel van Jupiter, het symbolische centrum van Rome.
- *Imperio*: Cleopatra zou het niet alleen op Rome, maar op het hele Romeinse rijk gemunt hebben.

contaminato cum grege turpium
 morbo virorum, quidlibet impotens
 sperare fortunaque dulci
 ebria. sed minuit furorem

Egypte (Cleopatra) dringt binnen in Rome. Van Rome naar de slag bij Actium:

- *Turpium*: Egypte is schandelijk en zedeloos.
- *Impotens*: Egypte is geen stabiel rijk, maar wordt geregeerd door een incapabele vrouw.
- *Furorem*: idem.

vix una sospes navis ab ignibus,
 mentemque lymphatam Mareotico
 redegit in veros timores
 Caesar ab Italia volantem

Vanuit Actium naar Egypte, maar figuurlijk uit Rome:

- *Mareotico*: een Egyptische wijn. Dronkenschap werd geassocieerd met een gebrek aan zelfbeheersing.
- *Ab italia*: Egypte wordt expliciet tegenover Italië gezet.

remis adurgens, accipiter velut
 mollis columbas aut leporem citus
 venator in campis nivalis
 Haemoniae, daret ut catenis

Thessalië:

- *In campis nivalis*: in zo'n sneeuwvlakte kan je een haas makkelijk zien lopen, het is een eenvoudige prooi.

fatale monstrum; quae generosius
 perire quaerens nec muliebriter
 expavit ensem nec latentis
 classe cita reparavit oras;

Egypte:

- *Latentis oras*: Egypte is als een schuilplaats voor Cleopatra.

ausa et iacentem visere regiam
 vultu sereno, fortis et asperas

tractare serpentis, ut atrum
corpore combiberet venenum,

Egypte:

- *Regiam*: een paleis heeft koninklijke associaties, iets waar de Romeinen een afkeer van hadden.
- *Asperas serpentis*: er wordt hier verwezen naar de Egyptische gifslang, een exotische diersoort voor de Romeinen. Een slang werd in het algemeen geassocieerd met een bedrieglijk karakter.¹²

deliberata morte ferocior,
saevis Liburnis scilicet invidens
privata deduci superbo
non humilis mulier triumpho.

Rome dringt binnen in Egypte. Terug naar Rome:

- *Saevis liburnis*: verwijst naar de Romeinse oorlogsschepen, die naar *Liburnia*, een streek in Illyrië (aan de huidige Adriatische kust) waren vernoemd.
- *Superbo triumpho*: een triomftocht werd door de senaat aan een succesvolle veldheer verleend. Het was dus een Romeins symbool van overwinning. *Superbo* duidt het perspectief van Cleopatra aan: zij stelt zich boven de Romeinse macht en wordt zo als dapper gekarakteriseerd.

4. De leerlingen krijgen de opdracht na te denken over waar zij zichzelf, als hedendaagse lezer, op de kaart zouden plaatsen. (De leerlingen hebben de kaart en de tekst voor zich.)
- De leerlingen werken eerst zelfstandig aan de opdracht. (2 min.)
 - Daarna bespreken ze hun resultaat in groepjes van drie. Ze argumenteren waarom ze zich op een bepaalde plaats op de kaart hebben gezet. (5 min.)
 - We bespreken klassikaal de antwoorden. Er wordt gevraagd wie zich in Rome heeft geplaatst, wie in Egypte, wie ergens anders op de kaart of wie (misschien) buiten de kaart. Belangrijk is dat ze hun standpunt beargumenteren en zich ervan bewust worden waarom ze zich met een bepaalde visie vereenzelvigen. (10 min.)

Mogelijke interpretaties:

- Rome: Het gedicht is vanuit Romeins perspectief geschreven. De Romeinse cultuur wordt vaak als de bakermat van de onze beschouwd.
 - o Maar is het wel zo correct om de Grieks-Romeinse cultuur als de basis van onze cultuur te beschouwen?
- Egypte: Sommige leerlingen met niet-Europese wortels voelen mogelijks aan dat Egypte beter bij hun achtergrond aansluit dan Rome. Zij voelen zich misschien ook 'de andere' in de Europese samenleving. Sommige leerlingen komen misschien graag op voor de onderdrukte partij of associëren zich met Cleopatra omdat zij een vrouw is.
 - o Is er genoeg aandacht voor niet-westerse culturen binnen de klassieke filologie?
- Buiten de kaart: Sommige leerlingen vinden de Romeinse wereld misschien zo vreemd, dat ze zich niet goed kunnen inleven in die wereld en er naar kijken als een buitenstaander.

¹² Hünemörder, Christian, en Jan N. Bremmer. "Snake." *Brill's New Pauly*, 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_bnp_e1103820.

5. Er worden een aantal afbeeldingen van Cleopatra uit de westerse kunst uit verschillende periodes getoond. Aan de leerlingen wordt gevraagd te beschrijven hoe Cleopatra eruitziet en hoe haar afkomst wordt uitgebeeld. (7 min.)

- Afbeelding 1: Guido Cagnacci - 'Dood van Cleopatra' - 17de eeuw¹³

➔ Ze is blank en blond, net als de dienaressen. De kledij en stoel zijn niet oriëntaals.



- Afbeelding 2: Jean-Baptiste Regnault - 'De dood van Cleopatra' - eind 18de eeuw¹⁴

➔ Ze is blank, net als de dienaressen. De kledij en meubels zijn niet oriëntaals.



¹³ Cagnacci, Guido. "Dood van Cleopatra." *Wikipedia*, Kunsthistorisches Museum Wien, 24 juli 2011, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guido_Cagnacci_-_The_Death_of_Cleopatra_-_WGA03758.jpg.

¹⁴ Regnault, Jean-Baptiste. "De dood van Cleopatra." *Wikipedia*, Museum Kunst Palast Düsseldorf, 23 november 2008, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Regnault-Der_Tod_der_Kleopatra.jpg.

- Afbeelding 3: Jean André Rixens - 'De dood van Cleopatra' - 19de eeuw¹⁵

→ Ze is blank, maar haar dienaressen niet. Het interieur is in Egyptische stijl uitgevoerd.



- Afbeelding 4: Gyula Benczúr - 'De dood van Cleopatra' - begin 20ste eeuw¹⁶

→ Ze is blank, maar het hoofddekkel is Egyptisch.



¹⁵ Rixens, Jean André. "De dood van Cleopatra." *Leer El Universo*, 18 september 2010, <http://leereluniverso.blogspot.be/2010/09/arte-pintura-historia-la-muerte-de.html>.

¹⁶ Benczúr, Gyula. "Cleopatra." *Wikipedia*, Fine Arts in Hungary, 3 september 2005, <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Benczur-kleopatra.jpg>.

- Afbeelding 5: Joseph L. Mankiewicz - *still* uit de film 'Cleopatra' - 1963¹⁷

→ Ze is blank, maar de kledij is Egyptisch geïnspireerd.



- Een klasdiscussie over de etnische oorsprong van Cleopatra, de beeldvorming daarvan en de culturele toe-eigening door westerse en zwarte culturen volgt. (10 min.)
 - o Denken jullie dat deze afbeeldingen de etniciteit van Cleopatra juist afbeelden? Waarom wel/niet?

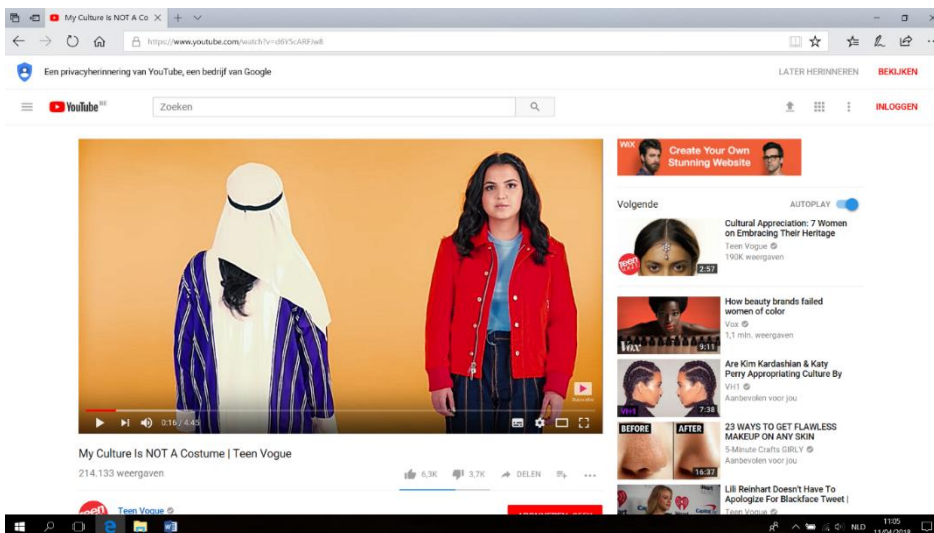
De leerkracht laat de leerlingen eerst allerlei standpunten uitproberen. Daarna geeft hij of zij een korte uitleg over wat er, wetenschappelijk gezien, geweten is over haar etniciteit.

Achtergrondinformatie: welke huidskleur had Cleopatra?

Cleopatra was een erfgenaam van de Ptolemeïsche dynastie, een Grieks koningshuis dat na de dood van Alexander de Grote in 323 v.C. de heerschappij over Egypte had verworven. Vandaar worden westerse afbeeldingen van een blanke Cleopatra meestal verdedigd door classici, ze was immers een Griekse (en dus westerse) vrouw. De herkomst van Cleopatra's grootmoeder is echter onbekend; zij zou volgens sommigen een zwarte concubine zijn geweest. Vanuit dat argument is in vele zwarte (vooral Amerikaanse) mondelinge verteltradities de legende van een zwarte Cleopatra ontstaan. Binnen de Amerikaanse traditie werd en wordt iemand als zwart (of *person of colour*) beschouwd indien hij of zij minstens één gekleurde voorouder heeft.

¹⁷ Mankiewicz, Joseph L. Still uit de film 'Cleopatra'. *Jezebel*, Sadie Stein, 10 januari 2010, <https://jezebel.com/5652320/ancient-slut-shaming-the-cleopatra-myth>.

- Hoe komt het volgens jullie dat Cleopatra vaak als blank werd en wordt afgebeeld? (1)
En hoe komt dat zwarte culturen haar vaak als zwart beschouwen? (2)
 - ➔ (1) Omdat de westerse cultuur haar heeft toegeëigend als een deel van haar erfgoed.
 - ➔ (1) Omdat ze de bekendste Egyptische koningin is in het westen.
 - ➔ (1) Omdat men niet wist/weet dat Cleopatra misschien ook Afrikaans bloed had.
 - ➔ (2) Omdat zwarte culturen reageren op de culturele toe-eigening van een Afrikaanse bekende persoon door blanken.
 - ➔ (2) Omdat Cleopatra volgens hen zwart is als ze één gekleurde voorouder had.
 - Wie heeft het recht om Cleopatra tot deel van hun cultuur te rekenen?
 - ➔ Blanken, omdat ze deel is van de Griekse cultuur en omdat de Griekse cultuur de basis is voor de westerse beschaving.
 - ➔ Zwarten/kleurlingen, omdat ze mogelijk Afrikaans bloed had.
 - ➔ Niemand, want het gaat hier helemaal niet om een hedendaagse cultuur, maar om een beschaving die al lang is 'uitgestorven'.
 - Is het beledigend een deel van iemand anders' cultuur als de jouwe te beschouwen of elementen ervan over te nemen?
 - ➔ Ja, want cultureel erfgoed heeft voor bepaalde mensen een heel emotionele waarde en die moet worden gerespecteerd.
 - ➔ Alleen als iemand het ook beledigend bedoelt.
 - ➔ Nee, cultureel erfgoed is niet het eigendom van een bepaalde groep mensen.
- Daaraan wordt een klasdiscussie over hedendaagse culturele toe-eigening gekoppeld. We kijken naar een video waarin enkele jonge vrouwen uitleggen waarom ze gekwetst zijn door verkleedkostuums die op hun cultuur gebaseerd zijn.¹⁸ (7 min.)



- Kunnen jullie je inbeelden waarom die mensen gekwetst zijn door de kostuums?
 - ➔ Ja, want hun cultuur, die lang is onderdrukt, wordt belachelijk gemaakt.

¹⁸ "My Culture Is NOT A Costume | Teen Vogue." *YouTube*, geüpload door Teen Vogue, 27 oktober 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=d6Y5cARFJw8>.

- ➔ Nee, want de mensen die deze kostuums dragen doen het niet per se om hen te beledigen. Het is maar een kostuum, het is humoristisch bedoeld.
- Wat zou je ervan vinden als jullie school zou beslissen om zulke kostuums te verbieden met carnaval of Chrysostomus (100 dagen)?

6. Theoretische inleiding: Postkolonialisme (10 min.) (Leerlingen krijgen hand-out.)

Postkolonialisme¹⁹:

Postkolonialisme is een stroming binnen de menswetenschappen die de (menselijke) effecten van het kolonialisme willen bestuderen en een stem willen geven aan in het verleden gekoloniseerde volkeren en landen. De stroming ontstond in de jaren 1960 en '70, onder invloed van de dekolonisatiegolf in Afrika en Azië. Zeer invloedrijk was bijvoorbeeld de onafhankelijkheidstrijd van India in 1950 (voordien onder Britse heerschappij) en die van Algerije in 1962, dat onafhankelijk werd van Frankrijk. De onafhankelijkheidstrijders vochten echter niet alleen voor een politieke en geografische onafhankelijkheid, maar ook voor de erkenning van hun eigen cultuur.

Het postkolonialisme wil in beeld brengen hoe de dominante (westerse) culturen zichzelf in literatuur, politiek, geschiedenis, media, enz. centraal plaatsen en de (in het verleden) onderdrukte culturen als 'de ander' portretteren. Dat noemen we een kolonialistisch discours (de taal/het verhaal waarmee men de wereld ordent en interpreteert). Die manier van denken ontstond tijdens de perioden van kolonisatie, maar leeft voort tot op de dag van vandaag. De discriminerende aspecten daarvan uiten zich op verschillende manieren.

- Het westen heeft vaak de controle over de manier waarop zowel hun eigen als niet-westerse culturen worden geportretteerd. Postkolonialistische critici willen dat niet-westerse culturen de kans krijgen om hun eigen geschiedenis en tradities te beschrijven en te verspreiden.
- Niet-westerse culturen worden op een oppervlakkige manier gepresenteerd, alsof alle Arabieren of alle Aziaten hetzelfde zijn. Ze zijn een massa zonder gezicht. Een voorbeeld zijn de kostuums in het filmpje over culturele toe-eigening, die verschillende Aziatische culturen op één hoop gooien en er één kostuum van maken.
- De eurocentrische cultuur gebruikt het beeld van niet-westerse culturen om te contrasteren met zichzelf. Zo ontstaan binaire opposities van wij-zij, eigen-vreemd, geciviliseerd-barbaars, enz. Het westen definieert zichzelf aan de hand van niet-westerse culturen, door te stellen dat het tegengesteld is aan hen.

Belangrijke postkolonialistische denkers zijn

- Edward W. Saïd: hij ontwierp onder andere het concept Oriëntalisme, dat specifiek duidt op de manier waarop het westen een ongenueanceerd en onderdrukkend beeld van het oosten heeft ontwikkeld. Dat kan bijvoorbeeld ook schuilen in romantische en bewonderende, maar onjuiste beelden van die cultuur.
- Gayatri Chakravorty Spivak: zij ontwierp het concept van de subaltern: de vreemde, degene van een lagere rang binnen een kolonialistisch discours die geen stem krijgt in

¹⁹

Iverson,

Duncan.

"Postcolonialism."

Encyclopaedia

Britannica,

<https://www.britannica.com/topic/postcolonialism>. Geraadpleegd op 23 maart 2018.

Hitchcock, Louise A. *Theory for Classics. A student's guide*. Londen, Routledge, 2008, pp. 188-201.

zijn eigen verhaal. Zo werden tijdens de koloniale periode in India veel beschrijvingen gepubliceerd over de Indische religie en cultuur, maar altijd vanuit het Brits perspectief.

Postkolonialistisch denken kan ook voor de studie van de klassieke oudheid interessant zijn. Zo wordt de Grieks-Romeinse cultuur vaak gezien als de bakermat van de westerse beschaving, terwijl er weinig aandacht is voor de rol van oosterse en Afrikaanse culturen binnen de klassieke oudheid. Het concept van de *subaltern* kan dan weer aansporen om ook onderzoek te wijden aan onderdrukte groepen uit de oudheid, bijvoorbeeld (buitenlandse) slaven.

4. Lesvoorbereiding Reader Response Criticism en auteursintentie

1. Inleiding: Ode 1.37 wordt overlopen met de vertaling van Piet Schrijvers, om de inhoud van het gedicht even op te frissen. Voor sleutelwoorden of -passages wordt naar de Latijnse tekst verwezen. (Leerlingen krijgen een blad met de tekst en de vertaling.) (5 min.)

Vertaling:

Nu moet men drinken, nu met men stampen met
bevrijde voet, nu is de tijd gekomen
het godenrustbed met een maaltijd
eer te bewijzen, kameraden.

Een schande was het éérder Caecuberwijn
uit overoude kelders te halen,
toen de vorstin in haar verwaandheid
dood en verderf voor het Rijk beraamde

met haar ontaarde kudde verziekte,
geschonden mannen, driest in haar mateloos
begeren, dronken van het zoete toeval.
Maar haar beneveld verstand werd nuchter

Toen voor het vuur één schip gespaard bleef
en haar geest, verdwaasd met Egyptische wijn,
tot ware vrees werd teruggevoerd
door de Keizer, die haar op de vlucht uit Italië

met roeiriemen najoeg – als een havik gespitst
op laffe duiven of als de jager
die in besneeuwde Haemusvelden
holt naar een haas – om een boei te slaan rond

het fatale monster. Zij heeft een eind gewenst
met groter glorie, niet als een bange vrouw
het zwaard gevreesd of een verborgen
schuilhoek gezocht met haar snelle schepen,

zij durfde met een rustige oogopslag
de puinhopen van haar paleis te zien,
greep dapper ruwe slangen vast,
dronk met haar lijf een donkere gifstroom,

bemoedigd door een weloverwogen dood;
zij misgunde aan woeste galeisoldaten
in trotse triomf haar te onttronen:
de superieure Cleopatra.

2. De kennis over de historische achtergrond van de Cleopatraode wordt opgefrist en indien nodig uitgebreid. De leerkracht vraagt eerst wat de leerlingen er nog over weten en vult zelf aan waar nodig. (5 min.)

Historische achtergrond Cleopatraode

In deze ode van Quintus Horatius Flaccus (65 v.C. - 8 v.C.) wordt de dood van Cleopatra, koningin van Egypte en (tweede) echtgenote van Marcus Antonius, gevierd. In de zeeslag bij Actium in 31 v.C. werden die twee verslagen door het leger van Octavianus (de latere keizer Augustus). Octavianus had namelijk de oorlog verklaard aan Cleopatra, die zich eerst als minnares van Caesar en nadien als vrouw van Marcus Antonius, in de Romeinse politiek had geïnfiltreerd. Het ging echter in de praktijk om een burgeroorlog tussen Octavianus en Marcus Antonius, om de alleenheerschappij over het Romeinse rijk. De slag bij Actium werd een symbool voor de overwinning van Octavianus.

Na die confrontatie vluchtten Cleopatra en Marcus Antonius met een klein aantal schepen naar Egypte. Pas elf maanden later, in 30 v.C., pleegden ze beiden zelfmoord, bij de overgave van Alexandrië (stad aan de kust van Egypte) aan Octavianus. Volgens de legende pleegde Cleopatra zelfmoord door zich te laten bijten door gifslangen. Pas na hun dood was de burgeroorlog echt voorbij en was er reden tot feest. Door haar zelfmoord kon Cleopatra voorkomen dat ze gevangen werd genomen door Octavianus en als slavin in de triomftocht door Rome moest lopen.

Houd in het achterhoofd dat dit gedicht op een bewuste manier een zeker beeld schetst van de situatie en dus geen realistisch verslag is. Vaak wordt van Horatius gezegd dat hij met deze ode een propagandagedicht wilde schrijven om de overwinning op Cleopatra te vieren. Toch is niet iedereen het daar mee eens; Cleopatra's karakterisering is namelijk niet eenduidig negatief.

3. De klas wordt in twee delen verdeeld. De ene helft van de klas zal werken met het perspectief van de lezer, de andere helft met dat van de auteur.
- Eerst wordt het verschil tussen de twee perspectieven uitgelegd aan de hand van de volgende songtekst.

*You think you're so important to me, don't you?
But I wanted you to know that you don't belong here
You think you're so important to me, don't you?
Don't kill my vibe* (Sigrid. "Don't kill my vibe." Island Records, 2017)

Er wordt aan de leerlingen gevraagd welk beeld dit bij hen oproept. Daaruit blijkt dat ze zich makkelijk in de tekst kunnen verplaatsen en dat die interpretatie voor hen zeer waardevol is. Daarna wordt verteld dat het liedje gaat over een slechte samenwerking tussen de jonge artieste Sigrid en een ervaren songwriter. Dat is dus de auteursintentie: wat de kunstenaar bij het maken van zijn kunstwerk in gedachten had.

- De leerlingen denken in groepjes van twee na over de vraag wie in dit gedicht als de uiteindelijke overwinnaar kan worden beschouwd. Om tot dat antwoord te komen, maken ze gebruik van de drie onderstaande deelvragen. De leerlingen noteren hun denkproces in een *mindmap*. Ze noteren daarop hun antwoorden, argumenten en woorden of fragmenten uit de Latijnse tekst die hun antwoorden ondersteunen. De leerkracht beantwoordt tijdens de opdracht eventuele vragen en helpt groepjes waar het werk niet goed vordert in hun denkproces. (De leerlingen krijgen een blad papier en een blad met de opdracht. Ze hebben de Latijnse tekst en vertaling voor zich.) (20 min.)

Lezersperspectief	Auteursperspectief
Wie is <u>volgens jullie</u> de overwinnaar in dit gedicht? (Hoe interpreteren jullie persoonlijk deze tekst?) 1) Vergelijk strofe 4-5 en strofe 8. Wie komt volgens jullie in strofe 4-5 als overwinnaar en wie als verliezer naar voren? En wie in strofe 8? 2) Welke afbeelding past het best bij jullie overwinnaar-verliezerbeeld van strofe 4-5?²⁰	Wie ziet de auteur <u>volgens jullie</u> als overwinnaar in dit gedicht? (Hoe interpreteerde Horatius de tekst volgens jullie?) 1) Vergelijk strofe 4-5 en strofe 8. Wie denken jullie dat Horatius in strofe 4-5 als overwinnaar en wie als verliezer naar voren heeft willen schuiven? En wie in strofe 8? 2) Welke afbeelding past het beste bij het winnaar-verliezerbeeld dat door Horatius wordt geschetst in strofe 4-5?²²



²⁰ Links: N.N. Romeinse mozaïek van een jager met haas uit het eerste kwart van de 4de eeuw n.C. FunkyStock, Paul Williams, geraadpleegd op 31 maart 2018, https://funktystock.photoshelter.com/gallery-image/Villa-Romana-del-Casale-Sicily-Pictures-Photos-Images-Fotos/G0000qXNHPIlwc_w/I0000P.eANI0Alr8/C0000qAkj8TXCzro.

Rechts: N.N. Romeinse mozaïek van een jager uit de 2de eeuw n.C. Age Fotostock, Dea A. Dagli Orti, geraadpleegd op 31 maart 2018, <https://www.agefotostock.com/age/en/Stock-Images/Rights-Managed/DAE-86022631>.

3) Welke afbeelding past het best bij jullie winnaar-verliezerbeeld van strofe 8?²¹



3) Welke afbeelding past het beste bij het winnaar-verliezerbeeld dat door Horatius wordt geschetst in strofe 8?²³



²¹ Links: Cestaro, Jacopo. "De dood van Cleopatra." *Artnet*, geraadpleegd op 31 maart 2018, <http://www.artnet.com/artists/jacopo-cestaro/the-suicide-of-cleopatra-P7SKUKuwSS4az6AmQlhPPg2>.
Rechts: Vignon, Claude. "Cleopatra pleegt zelfmoord." *Utpictura18*, Patrick Merret Rennes, geraadpleegd op 31 maart 2018, <http://utpictura18.univ-montp3.fr/GenerateurNotice.php?numnotice=A1615>.

Mogelijke interpretaties:

Lezersperspectief	Auteursperspectief
Wie is <u>volgens jullie</u> de overwinnaar in dit gedicht? 1) Vergelijk strofe 4-5 en strofe 8. Wie komt volgens jullie in strofe 4-5 als overwinnaar en wie als verliezer naar voren? En wie in strofe 8? ➔ In strofe 4-5 kan je Octavianus als de overwinnaar beschouwen, omdat hij veel sterker is dan Cleopatra en zij met een bang, opgejaagd dier wordt vergeleken. Maar anderzijds wordt er niet beschreven hoe hij haar daadwerkelijk vangt. Cleopatra slaagt erin te ontsnappen. In die zin kan Cleopatra ook de overwinnaar zijn. ➔ In strofe 8 kan Octavianus de overwinnaar zijn, omdat het mogelijks zijn bedoeling was om Cleopatra in het nauw te drijven en haar zelfmoord te doen plegen. Het kwam hem misschien goed uit. Anderzijds heeft Cleopatra door haar zelfmoord wel haar eigen lot in handen genomen, waardoor zij niet door Octavianus kon worden gevangen genomen.	Wie ziet <u>de auteur volgens jullie</u> als overwinnaar in dit gedicht? 1) Vergelijk strofe 4-5 en strofe 8. Wie denken jullie dat Horatius in strofe 4-5 als overwinnaar en wie als verliezer naar voren heeft willen schuiven? En wie in strofe 8? ➔ Als je dit gedicht als een vorm van propaganda beschouwt, kan het niet anders dan dat Horatius Octavianus als overwinnaar wilde laten uitkomen. Dan is hij de jager die zijn tegenstander tot een prooi reduceert in strofe 4-5 en heeft Octavianus Cleopatra de Romeinse redelijkheid opgelegd die tot haar zelfmoord heeft geleid. ➔ Maar dit gedicht zou ook genuanceerder bedoeld kunnen zijn dan zuivere propaganda. Mogelijks had Horatius toch een soort bewondering voor Cleopatra's zelfmoord, ondanks het feit dat ze de Romeinse vijand was. In die zin zet Cleopatra haar vijand een hak door aan hem te ontsnappen.
2) Welke afbeelding past het best bij jullie overwinnaar-verliezerbeeld van strofe 4-5? ➔ De linkse afbeelding zet de jager centraal. De haas is daar al gedood en de jager is al gewonnen. Op de rechtse afbeelding krijgt de haas meer aandacht: de blik van de kijker wordt daarnaartoe geleid. De haas is er nog op de vlucht en is dus minder het slachtoffer. 3) Welke afbeelding past het best bij jullie winnaar-verliezerbeeld van strofe 8? ➔ Op de linkse afbeelding kijkt Cleopatra de kijker recht aan met een uitdagende blik. Ze ziet er moedig en niet angstig uit. De zelfmoord lijkt daardoor een rationele daad. Op de rechtse afbeelding ziet Cleopatra er bang, onrustig en wanhopig uit. De zelfmoord lijkt een wanhoopsdaad.	

4. Voor de tweede opdracht worden groepjes van vier gemaakt, samengesteld uit één groepje van twee dat de vragen vanuit het lezersperspectief heeft beantwoord en een ander groepje van twee dat de vragen vanuit het auteursperspectief heeft beantwoord. Aan de hand van de gemaakte *mindmap* leggen de leerlingen hun antwoorden en argumentatie aan elkaar uit. Ze moeten daarbij aandacht hebben voor de mogelijke verschillen in hun antwoorden als gevolg van de verschillende perspectieven. (15 min.)

5. De resultaten uit het eerste deel van de les worden besproken. Aan de hand daarvan wordt het onderwerp lezers- en auteursintentie aangesneden en verkend. (15 min.)

- Waren er grote verschillen tussen de antwoorden en de argumentatie die de groepjes van het auteursperspectief en het lezersperspectief hadden bedacht? Waarin lagen die verschillen?
 - ➔ Wie werkte vanuit het lezersperspectief dacht meer na over de indruk die de woorden of het gedicht als geheel op hen persoonlijk maakten. Ze hadden meer ruimte om het gedicht vanuit een modern kader te interpreteren.
 - ➔ Wie de vragen vanuit het perspectief van de auteur beantwoordde, dacht meer na over hoe Horatius omging met de historische omstandigheden, zoals de macht van Octavianus, de burgeroorlog met de slag bij Actium, enz. Zij gingen op zoek naar de boodschap die de auteur op de lezer wilde overbrengen.
- Welk van de twee perspectieven is volgens jullie het makkelijkst en welk het moeilijkst?
 - ➔ Het lezersperspectief is gemakkelijker omdat de interpretatie heel vrij is: wat een lezer in een gedicht ziet, kan immers heel divers zijn. Het auteursperspectief gaat meer op zoek naar één waar antwoord en is daarom moeilijker. Daarvoor heb je ook meer historische achtergrondkennis nodig.
 - ➔ Het auteursperspectief is moeilijker, omdat je eigenlijk nooit zeker kan weten wat de bedoeling van een antieke auteur is geweest. Het lezersperspectief is makkelijker omdat de lezer zelf het beste weet hoe een tekst te interpreteren.
 - ➔ Het auteursperspectief is makkelijker, omdat het een zeker kader biedt. Je moet maar op zoek gaan naar de visie van één persoon, namelijk de auteur. Dat kan je in de tekst aflezen. Het lezersperspectief is moeilijker omdat elke lezer een eigen visie heeft op de tekst. Het kan alleen maar vanuit de lezer zelf vertrekken, er is niemand om de lezer daarbij te helpen.
- Is het echt mogelijk om de intentie van de auteur te achterhalen?
 - ➔ Ja, want je kan dat afleiden uit de tekst, de historische context en soms uit ander werk van de auteur.
 - ➔ Nee, want je kan nooit zeker weten wat de auteur in gedachten had terwijl hij zijn werk schreef.

6. De leerlingen verkennen de mogelijkheden van het achterhalen van de auteursintentie met de volgende opdracht.

De leerlingen krijgen twee voorbeelden van abstracte kunst te zien. Het eerste is een abstract schilderij van Piet Mondriaan. De leerlingen moeten raden wat de titel is en wat het schilderij dus afbeeldt. Het tweede is een gedicht van I.K. Bonset (een pseudoniem van Theo Van Doesburg). Eén leerling wordt gevraagd het gedicht, zonder de titel, voor te lezen voor de klas. De anderen moeten raden wat de titel is en waar het dus over gaat.

- Wat is de titel van dit kunstwerk? Wat beschrijft het?

Na afloop van de opdracht legt de leerkracht uit dat een kunstwerk vaak geen duidelijke uiting is van de bedoeling van de kunstenaar. Hij of zij stelt de werkelijkheid namelijk altijd voor door middel van een bepaald perspectief. Bij sommige kunstwerken is die vorm van abstractie van de werkelijkheid niet sterk aanwezig, bijvoorbeeld bij kunstwerken uit realistische stromingen. Bij andere kunstwerken, zoals degene die hier zijn besproken, is die graad van abstractie echter

wel hoog. Het is dus belangrijk te onthouden dat elk kunstwerk, en dus elke literaire tekst, een subjectieve voorstelling is van de realiteit, waardoor het niet vanzelfsprekend is de bedoelingen van die kunstenaar te achterhalen.

a) Piet Mondriaan - Stilleven met Gemberpot I²²



²² Mondriaan, Piet. "Stilleven met Gemberpot I." *Wikipedia*, Jan Arkesteijn, 3 januari 2015, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mondrian,_Still_Life_with_Gingerpot_II.jpg.

TREIN

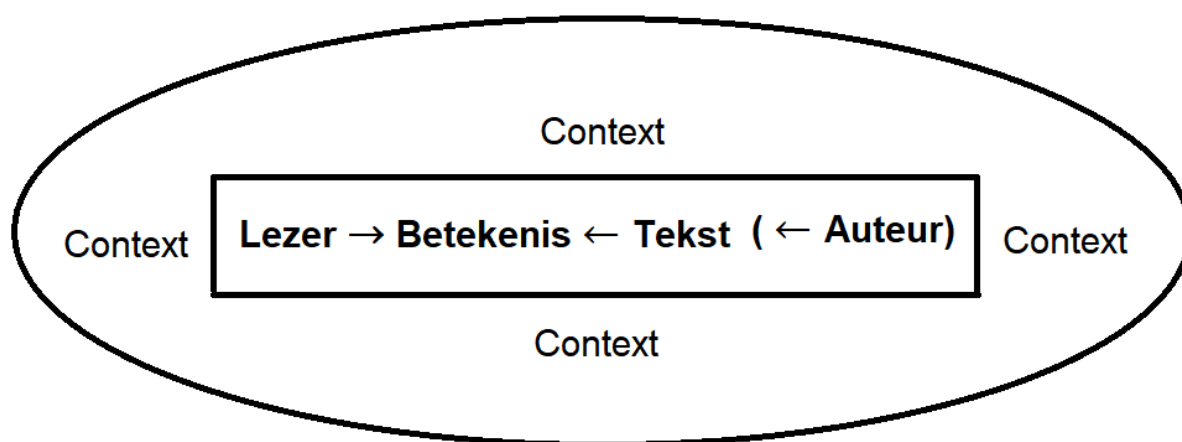
Klètsen	Rollen	Bank
Klètsen	Boisen	Bank Bank Bank Bank
Klitsen	Yzeren bouten	
Klotsen	Vallen op	<u>Helder gillen</u>
Klètsen	elkander.	<u>Schrl</u>
Klòtsen	Beuken	Trillen
<u>Rood</u>	Banken	Rillen
Zwart	Banken	Dreunen
Groot	Beuken	Kreunen
<u>Hydra</u>	Banken	Zuigen
	Beuken	<u>Hol</u>
	Stompen	
Waterstroomen	Stampen	<u>Lang</u>
Ruischen	Beuken	Snerpen
Bruisen	Banken	Schuiwen
Suizen	Snuiven	Snierpen
<u>Waterval</u>	Brommen	Snierpen
	Grommen	Snerpen ...
Storten	Brommen	
Storten	Schuren	
Yzeren ballen	Beuken	
Vallen	Banken	
Vallen	Bank	
Yzeren platen	Bank	(1915)
Yzeren bouten	Bank	
Duizend bouten	Bank	
door elkander	Bank	
Rollen	Bank	

- | Lezersperspectief | Auteursperspectief |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➔ Je kan beter beoordelen wat je zelf van een tekst vindt. ➔ Je kan niet in het hoofd van de auteur kijken, je kan zijn mening nooit zeker weten. ➔ Het is voor ons relevanter wat wij vandaag met de tekst aanvangen dan | <ul style="list-style-type: none"> ➔ De auteur heeft de tekst geschreven met een bepaalde bedoeling, als een soort gids voor de lezer. ➔ Als je kan lezen wat de auteur heeft geschreven, kan je ook weten wat hij heeft bedoeld. |

129

wat de auteur er duizenden jaren geleden mee bedoelde. → Vanaf het moment dat de auteur zijn tekst 'uit handen geeft', heeft hij hem niet meer in zijn macht. → Een tekst krijgt pas betekenis doordat hij wordt gelezen.	→ Een lezer kan eender welke mening hebben, maar die is daarom niet per se juist. → In lyriek staat de ik-persoon centraal, dus kunnen we er hier wel vanuit gaan dat Horatius zijn mening duidelijk maakt.
--	---

Tijdens de discussie introduceert de leerkracht het Reader Response-diagram. Het diagram visualiseert hoe de betekenis van een tekst ontstaat: zowel de lezer, de tekst (en via de tekst ook de auteur) genereren betekenis. De context waarbinnen dat gebeurt, beïnvloedt dat proces en zijn factoren.



8. Theoretische inleiding: Reader Response Criticism en auteursintentie (10 min.) (Leerlingen krijgen hand-out.)

Reader Response Criticism en auteursintentie²⁴

Reader Response Criticism is een stroming binnen de literatuurkritiek die vertrekt vanuit de beleving van een tekst door de lezer. Sinds de Romantiek (19de eeuw) had het artistieke genie van de auteur binnen de literatuurwetenschap immers alle aandacht gekregen. Voorstanders van de Reader Response Criticism wilden het belang van de rol van de lezer binnen literatuur aankaarten. Volgens hen krijgt tekst pas betekenis als hij wordt gelezen. De stroming ontstond in de jaren 1960 en '70, maar kende al voorlopers in de jaren 1920. Reader Response Criticism kan, ruwweg, de rol van de lezer op twee manieren bestuderen. Ten eerste kan men bestuderen hoe teksten door verschillende soorten lezers worden gelezen: lezers uit verschillende periodes uit de geschiedenis, verschillende sociale klassen, verschillende landen, enz. Zo kan men bijvoorbeeld onderzoeken hoe die mensen de teksten interpreteren of welke genres ze lezen. Die aanpak is echter moeilijk, indien niet onmogelijk, toe te passen op antieke lezers. Er is immers heel weinig informatie over wie welke teksten las in de oudheid. Ten tweede kan men ook bestuderen hoe teksten

²⁴ Schmitz, Thomas A. *Modern literary theory and ancient texts. An introduction*. Blackwell Publishing, 2007, pp. 86-97; 124-127.

interageren met hun lezers. Zo heeft Hans Robert Jauss onder andere het concept 'verwachtingshorizon' ontwikkeld. Dat wil zeggen dat een lezer, vanuit zijn eerdere leeservaringen, bepaalde verwachtingen heeft over een tekst, bijvoorbeeld wat de kenmerken van een bepaald genre betreft. Wolfgang Iser werkte dan weer met de term 'geïmpliceerde lezer'. Dat is de rol die een tekst voor de lezer heeft weggelegd. Niet alles worden immers gespecificeerd in een tekst: zo wordt bijvoorbeeld evidente voorkennis niet uitgelegd of werkt men met open eindjes.

Toch zijn er ook punten van kritiek op de visie te formuleren. Zo moet men oppassen dat de vrijheid van de lezer niet uitmondt in absoluut relativisme of, anderzijds, dat de tekst de lezer te sterk voorbestemt in zijn interpretatie.

Belangrijk is zich te realiseren dat de Reader Response Criticism geen afgebakende, gestructureerde school is. De effecten ervan zijn in heel veel takken van de literatuurwetenschap terecht gekomen.

Hoewel de zoektocht naar de auteursintentie, zoals boven vermeld, zijn oorsprong vond in de Romantiek, waren er ook in jaren 1960 en '70 critici die zich voor een objectieve interpretatie van literaire teksten wilden baseren op de bedoeling van de auteur. Eén van hen was Eric Donald Hirsch, die vond dat de betekenis van een tekst identiek is aan intentie van de auteur. Er waren echter ook sterke tegenstanders van die visie. Roland Barthes, bijvoorbeeld, schreef een artikel met de titel 'De dood van de auteur', waarin hij stelde dat een auteur geen volledige controle heeft over de betekenis van zijn tekst. Hij wilde een tekst de mogelijkheid geven om meer dan één betekenis te hebben en zag de dood van de auteur als de bevrijding van de lezer.

5. Lesvoorbereiding Actief Historisch Denken

1. Inleiding: Ode 1.37 wordt overlopen met de vertaling van Piet Schrijvers, om de inhoud van het gedicht even op te frissen. Voor sleutelwoorden of -passages wordt naar de Latijnse tekst verwezen. (Leerlingen krijgen een blad met de tekst en de vertaling.) (5 min.)

Vertaling:

Nu moet men drinken, nu met men stampen met
bevrijde voet, nu is de tijd gekomen
het godenrustbed met een maaltijd
eer te bewijzen, kameraden.

Een schande was het éérder Caecuberwijn
uit overoude kelders te halen,
toen de vorstin in haar verwaandheid
dood en verderf voor het Rijk beraamde

met haar ontaarde kudde verziekte,
geschonden mannen, driest in haar mateloos
begeren, dronken van het zoete toeval.
Maar haar beneveld verstand werd nuchter

Toen voor het vuur één schip gespaard bleef
en haar geest, verdwaasd met Egyptische wijn,
tot ware vrees werd teruggevoerd
door de Keizer, die haar op de vlucht uit Italië

met roeiriemen najoeg – als een havik gespitst
op laffe duiven of als de jager
die in besneeuwde Haemusvelden
holt naar een haas – om een boei te slaan rond

het fatale monster. Zij heeft een eind gewenst
met groter glorie, niet als een bange vrouw
het zwaard gevreesd of een verborgen
schuilhoek gezocht met haar snelle schepen,

zij durfde met een rustige oogopslag
de puinhopen van haar paleis te zien,
greep dapper ruwe slangen vast,
dronk met haar lijf een donkere gifstroom,

bemoedigd door een weloverwogen dood;
zij misgunde aan woeste galeisoldaten
in trotse triomf haar te onttronen:
de superieure Cleopatra.

2. De kennis over de historische achtergrond van de Cleopatraode wordt opgefrist en indien nodig uitgebreid. De leerkracht vraagt eerst wat de leerlingen er nog over weten en vult zelf aan waar nodig. (5 min.)

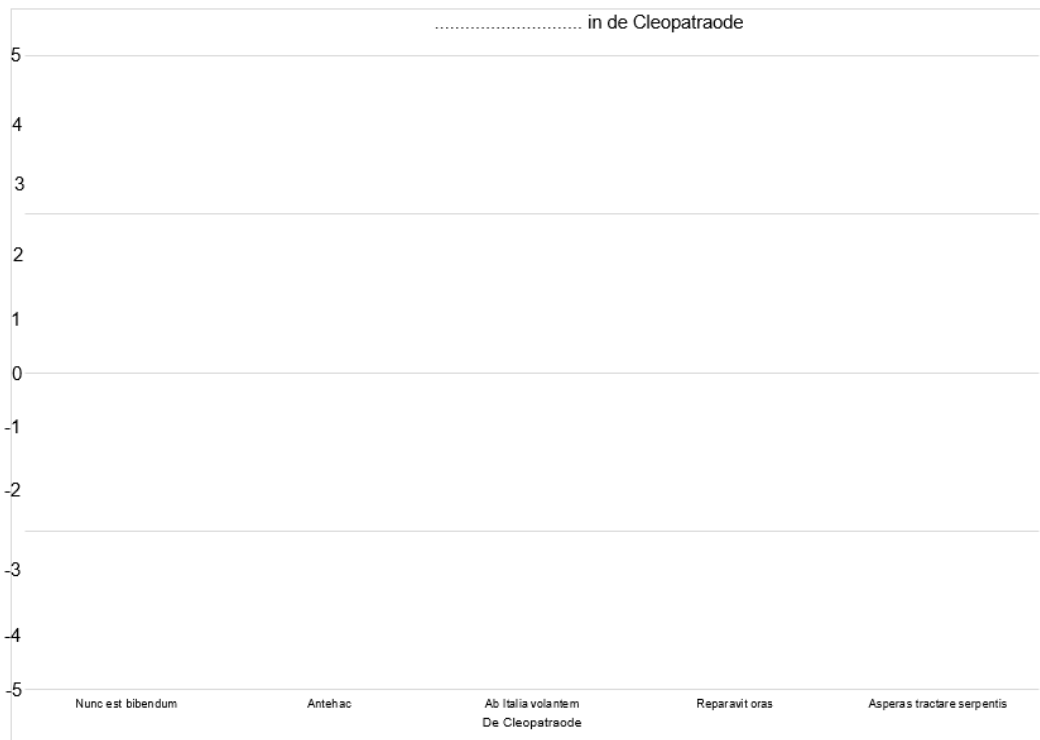
Historische achtergrond Cleopatraode

In deze ode van Quintus Horatius Flaccus (65 v.C. - 8 v.C.) wordt de dood van Cleopatra, koningin van Egypte en (tweede) echtgenote van Marcus Antonius, gevierd. In de zeeslag bij Actium in 31 v.C. werden die twee verslagen door het leger van Octavianus (de latere keizer Augustus). Octavianus had namelijk de oorlog verklaard aan Cleopatra, die zich eerst als minnares van Caesar en nadien als vrouw van Marcus Antonius, in de Romeinse politiek had geïnfiltreerd. Het ging echter in de praktijk om een burgeroorlog tussen Octavianus en Marcus Antonius, om de alleenheerschappij over het Romeinse rijk. De slag bij Actium werd een symbool voor de overwinning van Octavianus.

Na die confrontatie vluchtten Cleopatra en Marcus Antonius met een klein aantal schepen naar Egypte. Pas elf maanden later, in 30 v.C., pleegden ze beiden zelfmoord, bij de overgave van Alexandrië (stad aan de kust van Egypte) aan Octavianus. Volgens de legende pleegde Cleopatra zelfmoord door zich te laten bijten door gifslangen. Pas na hun dood was de burgeroorlog echt voorbij en was er reden tot feest. Door haar zelfmoord kon Cleopatra voorkomen dat ze gevangen werd genomen door Octavianus en als slavin in de triomftocht door Rome moest lopen.

Houd in het achterhoofd dat dit gedicht op een bewuste manier een zeker beeld schetst van de situatie en dus geen realistisch verslag is. Vaak wordt van Horatius gezegd dat hij met deze ode een propagandagedicht wilde schrijven om de overwinning op Cleopatra te vieren. Toch is niet iedereen het hier mee eens; Cleopatra's karakterisering is namelijk niet eenduidig negatief.

3. De eerste opdracht van deze les is het maken van een levenslijn: vanuit het standpunt van een historische persoon (Octavianus, Marcus Antonius, Cleopatra of Horatius) en volgens de chronologie van de Cleopatraode maken de leerlingen een grafiek van de houding van hun historische persoon tegenover de beschreven gebeurtenissen uit het gedicht. Voor vijf vastgelegde punten uit de ode bepalen de leerlingen hoe de persoon zich voelt op een schaal van -5 (heel negatief) tot 5 (heel positief). De leerlingen werken in groepjes van twee; de historische personen worden evenredig over de klas verdeeld.
 - De leerlingen werken in hun groepjes van twee aan de opdracht. Ze vullen de grafiek aan en noteren hun argumentering. De leerkracht helpt waar er onduidelijkheid is. (De leerlingen krijgen een voorgedrukte grafiek, met plaats om hun argumentering te noteren.) (10 min.)
 - De resultaten worden klassikaal besproken. Per historische persoon wordt aan de desbetreffende groepjes gevraagd wat zij als hoogte- en dieptepunten hebben aangeduid en waarom. De rest van de klas wordt aangemoedigd om eventuele bezwaren of aanvullingen te uiten. De leerkracht duidt op een eigen grafiek vooraan de resultaten van de groepjes aan, zodat verschillen duidelijk worden. (20 min.)



Mogelijke interpretaties:

Octavianus:

- * *Nunc est bibendum* (v.1): 5, omdat Octavianus zijn overwinning kan vieren. Zijn vijanden van de burgeroorlog zijn verslagen en het nieuws over Cleopatra's dood heeft zich onder het volk verspreid.
- * *Antehac* (v.5): -3, omdat Cleopatra een bedreiging vormde voor Rome, en dus voor Octavianus' macht. Toch kwam het losbandige gedrag van Cleopatra, zoals dat in dit gedicht wordt beschreven, Octavianus ook heel goed uit. Hij gebruikte het om zijn propaganda tegen Cleopatra te voeden.
- * *Ab Italia volantem* (v.16): 2, omdat Octavianus Cleopatra heeft verslagen in de slag bij Actium. Het feit dat zij op de vlucht ging, maakt haar ondergeschikt aan zijn macht. Toch is de overwinning nog niet helemaal voltooid: Cleopatra is immers aan hem kunnen ontsnappen.
- * *Reparavit oras* (v.24): 0, want Cleopatra is, doordat ze terug in Egypte is, aan Octavianus' macht ontsnapt. Octavianus heeft haar wel overwonnen in de slag bij Actium, maar ze is ook nog niet uitgeschakeld.
- * *Asperas tractare serpentis* (v.26-27): 5 zou kunnen, als men ervan uitgaat dat Octavianus het als voordelig voor zijn campagne beschouwde dat hij Cleopatra niet zelf hoefde te doden, maar dat ze zichzelf van het leven beroofde. Men zou ook voor een negatiever cijfer kunnen kiezen, -3 bijvoorbeeld, wanneer men van mening is dat Octavianus haar liever als gevangene had meegenomen naar Rome, zoals vaak wordt verteld. Een cijfer ergens tussenin kan ook.

Marcus Antonius:

- * *Nunc est bibendum* (v.1): -5, want Marcus Antonius heeft hier al zelfmoord gepleegd. Zijn tegenstander is aan de macht en zijn eigen nederlaag wordt door de bevolking gevierd.

- * *Antehac* (v.5): 4, omdat de passage die volgt geïnterpreteerd kan worden als een beschrijving van de periode van de relatie tussen Marcus Antonius en Cleopatra. De relatie en de politieke verhouding met Cleopatra zou positief door hem kunnen worden geëvalueerd.
- * *Ab Italia volentem* (v.16): -4, omdat de slag bij Actium verloren was. Hij was letterlijk in het nauw gedreven door Octavianus en zijn leger.
- * *Reparavit oras* (v.24): -2, want Marcus Antonius is na zijn nederlaag voorlopig naar Egypte kunnen vluchten. De toekomst is echter onzeker.
- * *Asperas tractare serpentis* (v.26-27): -5, want de zelfmoord van Cleopatra was door Marcus Antonius' zelfmoord voorafgegaan. Door die zelfmoord gaf hij zijn nederlaag toe, maar het was toch een laatste vorm van waardigheid en zelfbeschikking.

Cleopatra:

- * *Nunc est bibendum* (v.1): -4, omdat Cleopatra's eigen zelfmoord hier wordt gevierd. Toch had de situatie voor haar nog erger geweest kunnen zijn, indien ze door Octavianus gevangen genomen was en in een triomftocht door Rome was vernederd.
- * *Antehac* (v.5): 4, omdat de periode van infiltratie in de Romeinse politiek Cleopatra veel macht en ook liefdesrelaties had opgeleverd. Ze was daardoor echter weinig populair bij de Romeinse bevolking, waar Octavianus met zijn propaganda op inspeelde.
- * *Ab Italia volentem* (v.16): -4, omdat haar leger was verslagen in de slag bij Actium. Octavianus had zich als de sterkere bewezen.
- * *Reparavit oras* (v.24): -2, omdat ze, samen met Marcus Antonius, voorlopig naar Egypte kon vluchten. De toekomst is echter onzeker.
- * *Asperas tractare serpentis* (v.26-27): -4, een situatie die parallel loopt met het begin van de ode. Cleopatra geeft door haar zelfmoord toe dat ze is verloren, maar kan toch nog over haar eigen lot beschikken. Ze kan voorkomen dat ze door Octavianus gevangen wordt genomen en in Rome wordt vernederd.

Horatius:

- * *Nunc est bibendum* (v.1): 5, omdat Horatius op dit moment in het gedicht in de feestvreugde over Cleopatra's ondergang lijkt te delen. Het gedicht is heel positief over de traditionele Romeinse gebruiken die worden beschreven.
- * *Antehac* (v.5): -4, omdat de passage die op *antehac* volgt als een bedreigende periode voor het Romeinse Rijk wordt gepresenteerd. Cleopatra's gedrag wordt als zeer excentriek voorgesteld.
- * *Ab Italia volentem* (v.16): 0, omdat het gedicht na *mentemque lymphatam Mareotico* niet meer expliciet negatief is over Cleopatra. In de volgende verzen wordt Octavianus bovendien vergeleken met een havik of een jager die een zwakke prooi najaagt. Zo'n beschrijving heeft geen sterk heroïsch karakter en wekt volgens sommigen zelfs medelijden met Cleopatra.
- * *Reparavit oras* (v.24): 2, omdat het gedicht steeds positiever wordt over de vlucht van Cleopatra. Ze vlucht niet meer omdat ze bang is, maar omdat ze een eervolle dood wil.
- * *Asperas tractare serpentis* (v.26-27): 4, omdat Cleopatra's zelfmoord als een dappere beslissing wordt voorgesteld. Volgens sommigen heeft Horatius hier zelfs bewondering voor haar.

- In samenspraak met de klas wordt een conclusie over de opdracht geformuleerd. (5 min.)
 - o Jullie hebben de historische situatie die achter deze ode schuilt nu vanuit verschillende perspectieven bekeken. Welke perspectieven komen in het gedicht het sterkst naar voren?
 - ➔ In het begin staat vooral het perspectief van Octavianus centraal: zijn overwinning wordt gevierd en Cleopatra wordt als de vijand geportretteerd. Op het einde kijken we echter door de ogen van Cleopatra: zij is daar de winnares doordat ze op een dappere manier zelfmoord kan plegen. Ze ondermijnt Octavianus' plan om haar gevangen te nemen en in Rome te laten meelopen in een triomftocht.
 - ➔ Octavianus wordt als de overwinnaar voorgesteld, niet alleen in het begin van de ode, maar ook op het einde. Het is eervoller voor hem om zijn (vrouwelijke) vijand niet te moeten doden.
 - ➔ Het perspectief van Horatius komt slechts impliciet aan bod. Hij uit zijn mening over de gebeurtenissen niet letterlijk, maar schets wel een bepaald beeld van de situatie door zijn licht over bepaalde aspecten te laten schijnen.
 - ➔ Het perspectief van Marcus Antonius blijft buiten beeld. De oorlog wordt in dit gedicht niet als een burgeroorlog, maar als een buitenlandse oorlog tegen Cleopatra voorgesteld.
- 4. In de tweede opdracht van deze les buigen de leerlingen zich over de vraag of dit gedicht propaganda is voor de macht van Octavianus of niet. De leerlingen werken weer vanuit het perspectief van één van de historische personen, hetzelfde als bij de vorige opdracht, maar in groepjes van vier. Indien nodig worden aan het begin van deze opdracht de conclusies van de eerste opdracht herhaald.
- Eerst wordt uitgelegd wat propagandaliteratuur inhoudt: het zijn literaire teksten waarin een politieke boodschap in het voordeel van de heersende macht wordt geuit, om die zo te promoten. Denk bijvoorbeeld aan oorlogsliteratuur uit de Eerste Wereldoorlog, waarin werd opgeroepen om te blijven vechten, bijvoorbeeld in het bekende gedicht 'In Flanders Fields'.²⁵

*(...) If ye break faith with us who die
We shall not sleep, though poppies grow
In Flanders fields.*

Het omgekeerde kan natuurlijk ook; de protestsongs uit de jaren 1960 en '70 tegen de Vietnamoorlog van de VS gingen net in tegen de heersende machten. (3 min.)

- De leerlingen lezen in hun groepjes eerst drie tekstfragmenten uit hedendaags literatuurwetenschappelijk onderzoek, waarin deze kwestie wordt besproken. Ze helpen elkaar om de inhoud te begrijpen en ze kunnen de lectuur onder elkaar verdelen. Die opinies, die er soms tegengestelde visies op nahouden, dienen als inspiratie voor de rest van de opdracht. (Leerlingen krijgen de tekstjes.) (7 min.)

²⁵ "Gedicht 'In Flanders Fields'." *Flanders Fields*, <https://www.flandersfields.be/nl/inspiratie/gedicht-flanders-fields>. Geraadpleegd op 9 mei 2018.

a) David West²⁶

Horace was a court poet and that is no disadvantage. Some of the world's greatest music, art, and literature has been created for patrons, particularly when the client has believed in the value of his patron's achievements. In the first twenty-one lines of this poem Horace is celebrating the death of a woman who was the enemy of his patron, and by statement, insinuation, and inaccuracy, he has exploited current propaganda to do everything in his power to demolish her character. Why does he then change his approach and do everything in his power to present her in a credible light? (...) I think rather that Octavian and his advisers realized that little was to be gained by gloating* over the death of a woman. He knew that even Romans were capable of pity and that Antony had been loved and admired. Clemency* and civilisation were to be the planks* in the new settlement and the public humiliation of Cleopatra would have been no way to demonstrate the magnanimity* of the new regime. Certainly her arranged that the bodies of Antony and Cleopatra should be embalmed and buried in the same tomb. 'The tale of Cleopatra's barbaric death was a godsend to Octavian's propaganda', write Nisbet and Hubbard, and Horace certainly gives it centre stage. It is no bad thing in panegyric* to exaggerate the pride and ferocity* of a patron's enemies after they are dead.

- * Gloating: leedvermaak
- * Clemency: genade
- * Plank: programmapunt
- * Magnanimity: nobel
- * Panegyric: lofrede
- * Ferocity: wildheid

b) Michèle Lowrie²⁷

As in the *Epodes*, Caesar* is subtly removed from responsibility for the civil wars. (...) In *Odes* I.37, the omission of Antony and the focus on Cleopatra present the battle of Actium as a foreign war, and the simile* comparing Caesar to a hawk* casts him in a heroic light. Although the poem's last word is *thriumpho*, the focus on Cleopatra's suicide, which prevented her being paraded down the *Via Sacra*, in chains, evokes Caesar's triple triumph in 29 BCE in an oblique* rather than celebratory fashion. Salvation is expressed negatively, since Caesar drives Cleopatra away from Rome, where Horace has her Threatening the Capitoline.

- * Caesar: Octavianus wordt bedoeld
- * Simile: vergelijking
- * Hawk: havik
- * Oblique: onrechtstreeks

²⁶ West, David. *Odes 1: Carpe diem, Quintus Horatius Flaccus*. Clarendon press, 1995, pp. 188-189.

²⁷ Lowrie, Michèle. "Horace and Augustus." *The Cambridge companion to Horace*, redactie door Stephen Harrison, 2007, Cambridge University Press, p. 82.

c) Maria Wyke²⁸

Although rituals, monuments, coins and writings testify to the importance of military victories and conquest in Augustus' claims to power, there seems to be a certain hesitancy in authorising Augustus' political ascendancy* through the representation of a specific woman as vanquished* opponent. The primary authenticating discourses of the Augustan state are not static but change through time. Cleopatra herself carries only a brief ideological potency centred around the time of the military campaigns and triumphs of 32-29 BC, and even Actium gradually ceases to possess its original political resonance, being replaced soon after 20 BC by 'the suppliant Parthian' as a more pervasive representation of Augustan power. In the 'official' discourses of validation in the post-Actian period, no lasting image of Cleopatra has survived. Within the framework of the representation of Actium and Alexandria as moments of victory in a war of liberation from the tyranny of the East, the Roman Antony could not be represented, but neither, it would seem, could Cleopatra. In games, festivals, libations*, dedications, public sanctuary, and monuments, there are only Apollos and Victories, and a general triumphant, while ships' prows* and Egyptian spoils* stand in for the actual opponents. Why, then, does Cleopatra VII appear so briefly in the 'official' victory symbolism?

* Ascendancy: gezag

* Vanquish: overwinnen

* Libation: plengoffer; een offer waarbij een vloeistof, zoals wijn, olie of melk, aan een god wordt geofferd.

* Prow: boeg

* Spoil: buit

- De leerlingen bereiden daarna in hun groepjes een korte speech van één á twee minuten voor, waarin ze het standpunt van hun historische persoon over de vraag of de Cleopatraode propaganda is, verdedigen. Het is de bedoeling dat ze rest van de klas kunnen overtuigen van hun gelijk. Inleving in de historische persoon is daarbij erg belangrijk. De leerlingen maken gebruik van hun kennis over de Cleopatraode en historische context om hun standpunt te beargumenteren. Voor eventuele vragen daarover kunnen de leerlingen bij de leerkracht terecht. De speeches moeten niet volledig worden uitgeschreven; het moet als een voorbereide improvisatieoefening worden beschouwd. Volgende vragen dienen als richtlijnen:
 - o In welke stijl zou de persoon spreken? Welke emoties zou hij of zij hebben?
 - o Welke argumenten zou de persoon kunnen aanhalen? Bedenk er minstens twee.

Wanneer iedereen klaar is houdt één lid (of eventueel twee leden) van de groep het betoog. (20 min.)

²⁸ Wyke, Maria. "Augustan Cleopatras: Female Power and Poetic Authority." *Roman Poetry & Propaganda in the Age of Augustus*, redactie door Anton Powell, Bristol Classical Press, 1992, pp. 120-121.

Mogelijke interpretaties:

Octavianus

Octavianus heeft er belang bij te verdedigen dat Horatius' gedicht zijn propaganda volgde. Een heerser lijkt immers minder machtig als iemand het zou wagen tegen zijn beleid in te gaan. Hij zou als argument kunnen gebruiken dat het belangrijkste element uit de ode de oproep tot feest vieren naar aanleiding van de overwinning is. De dappere portretering van Cleopatra op het einde zou hij kunnen verklaren door te zeggen dat een dappere tegenstandster zijn overwinning nog glorieuzer maakt.

Marcus Antonius

Marcus Antonius zou kunnen argumenteren dat het gedicht propaganda is, als hij wilde aantonen dat Cleopatra helemaal niet zo'n waanzinnige en dronken vrouw was, maar een rationele, tactische politica. Daarvoor zou hij kunnen verwijzen naar haar pogingen om, via Romeinse contacten, Egyptes belangen te verdedigen in het Romeinse Rijk. Ook het feit dat hijzelf nergens vermeld wordt, terwijl de oorlog wel tegen hem gericht was, kan hij gebruiken. Marcus Antonius zou echter ook kunnen argumenteren dat de ode geen propaganda is, als hij ervan overtuigd zou zijn Horatius, met zijn bewonderende beschrijving van Cleopatra op het einde van het gedicht, een kanttekening wilde plaatsen bij Octavianus' propaganda. Dan zou hij op de incongruenties in de beschrijvingen in het begin en op het einde van het gedicht kunnen wijzen.

Cleopatra

Net als Marcus Antonius, zou Cleopatra beide standpunten kunnen verdedigen en zou daarvoor dezelfde argumenten als hij kunnen gebruiken. Haar personage leent zich, wanneer ze over haar zelfmoord zou vertellen, echter ook goed tot een emotionele speech, waarbij het verlies van Marcus Antonius kan worden uitgespeeld. Anderzijds kan zij ook de kaart trekken van een strijdlustige vijand die zich niet zomaar gewonnen geeft en haar vastberadenheid gebruiken om de luisteraar te overtuigen.

Horatius

Als Horatius op een goed blaadje wil komen bij Octavianus, moet hij verdedigen dat hij een propagandistisch gedicht heeft geschreven. Hij kan daarvoor dezelfde argumenten gebruiken als Octavianus. Anderzijds, zou Horatius tegenover een groep Romeinse schrijvers kunnen argumenteren dat hij, ondanks de patronage door Octavianus, nog steeds kritisch tegenover diens beleid kan staan. Hij kan dan argumenteren dat hij, door Cleopatra op het einde van de ode als een dappere en rationele vijand te karakteriseren, vraagtekens plaatst bij Octavianus' propaganda.

- Na het voordragen van de speeches wordt een concluderend klasgesprek over het propagandavraagstuk gehouden. De inhoud van de speeches wordt als vertrekpunt gebruikt. (5 min.)
 - o Was het volgens jullie een propagandistisch gedicht of niet?
 - ➔ Ja, Horatius heeft duidelijk aspecten overgenomen uit de negatieve portretering van Cleopatra, zoals haar losbandigheid, dronkenschap en voorkeur voor oosterse

luxe. Marcus Antonius wordt bovendien niet vermeld, waardoor de illusie van een buitenlandse oorlog naar voren wordt geschoven.

- Nee, want op het einde van het gedicht wordt Cleopatra op een positieve manier geportretteerd. Dat beeld blijft het meeste hangen.
- Ja en nee. Horatius gaat wel mee in Augustus' propagandistische discours, maar geeft toch een genuanceerd beeld van de gebeurtenissen door op het einde van het gedicht Cleopatra's perspectief aan te nemen.

Na dat concluderend overleg moet voor de leerlingen duidelijk zijn dat er geen eenduidig antwoord te formuleren valt op de vraag. Verschillende standpunten zijn verdedigbaar.

7. Theoretische inleiding: Poststructuralisme (10 min.) (Leerlingen krijgen hand-out.)

Poststructuralisme²⁹

De manier waarop tijdens deze lessen met literatuur en geschiedenis en hun onderlinge relatie is omgegaan, is geïnspireerd op de moderne literatuurtheoretische stroming van het poststructuralisme. Die moet men niet beschouwen als een afgebakende school, maar eerder als een manier van denken over taal en literatuur, die ontstond in de jaren 1960.

Het poststructuralisme stelt de aanname dat één woord één enkele betekenis heeft in vraag. Taal kan volgens hen immers, afhankelijk van de context waarin ze zich bevindt en de persoon die haar gebruikt, veel meer dan één betekenis krijgen. De betekenis van taal is volgens hen instabiel. De grondlegger van die kritiek was Frans-Algerijnse filosoof Jacques Derrida. Toegepast op literatuur impliceert de theorie dat literaire teksten net met die veelheid aan betekenissen kunnen spelen, in plaats van ze vast te hangen aan één vastgelegde betekenis.

Eén van de belangrijkste poststructuralistische denkers en één van de meest invloedrijke filosofen van de 20ste eeuw was Michel Foucault. Hij deed onder andere onderzoek naar de werking van macht in de moderne samenleving.

De ideeën van het poststructuralisme zijn erg invloedrijk geweest in de literatuurkritiek sinds 1960. Een belangrijk inzicht was onder andere dat de auteur van een tekst geen volledige controle heeft over de betekenis ervan. De lezer speelt immers ook een belangrijke rol in de interpretatie van een tekst en zijn of haar interpretatie is volgens de poststructuralisten niet minder waard dan die van de auteur. De auteur kan nooit zeker weten of wat hij bedoelt ook in zijn tekst tot uiting komt. Een ander interessant inzicht, dat veel invloed heeft nagelaten, is dat er in de literatuurwetenschap niet moet gezocht worden naar één juiste betekenis van een tekst: verschillende mogelijkheden kunnen naast elkaar bestaan, omdat 'dé waarheid' niet gevonden kan worden. Vanuit dat opzicht was het poststructuralisme de basis voor onder andere feministische en postkolonialistische literatuurkritiek. Het gaf die stromingen

²⁹Brizee, Allen, et al. "Post-Structuralism, Deconstruction, Postmodernism (1966-present)." *Purdue Online Writing Lab*, The Writing Lab & The OWL at Purdue and Purdue University, 7 februari 2018, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/722/08/>.

Huwiler, Elke, et al. "Poststructuralisme – Literatuurwetenschap." *Benaderingen Letterkunde*, Universiteit van Amsterdam, 20 februari 2006, <http://cf.hum.uva.nl/benaderingenlk/lw/poststruc/lw-poststruc-index.htm>.

de mogelijkheid om vanuit een ander, maar even waardevol perspectief naar literatuur te kijken.

6. Evaluatieformulier leerlingen (Natest)

School en klas:

Geslacht: ☐ Man ☐ Vrouw ☐ Andere

1. Aan het begin van de eerste les moest je noteren wat je van de nabespreking van dit Latijns gedicht zou verwachten. Stemden de inhoud en het verloop van de twee lessen overeen met jouw verwachting?

☐ Ja ☐ Een beetje ☐ Nee

Als je nee of een beetje hebt geantwoord, wat was er dan anders aan de lessen dan je had verwacht?

.....
.....
.....

2. Ik heb tijdens deze lessen individueel moeten nadenken over de vragen die werden gesteld.

☐ Akkoord ☐ Een beetje akkoord ☐ Niet akkoord

3. Ik ben tijdens de lessen actief bezig geweest tijdens de opdrachten.

☐ Akkoord ☐ Een beetje akkoord ☐ Niet akkoord

4. Na deze lessen, denk ik dat er...

- ☐ één goede interpretatie is voor een Latijnse literaire tekst.
☐ twee, drie of vier goede interpretaties zijn voor een Latijnse literaire tekst.
☐ een oneindig aantal goede interpretaties zijn voor een Latijnse literaire tekst.
☐ Ik weet het niet.

5. Ik vond de lessen interessant.

☐ Akkoord ☐ Een beetje akkoord ☐ Niet akkoord

Dit vond ik interessant aan de lessen: (Je mag iets invullen bij beide vragen of één van de twee vragen.)

.....
.....

Dit vond ik niet interessant aan de lessen:

.....

.....

6. Het (literatuurtheoretische stroming) heeft deze tekst voor mij persoonlijk waardevoller gemaakt dan de tekstbesprekingen die meestal in de les Latijn plaats vinden.

☐ Akkoord ☐ Een beetje akkoord ☐ Niet akkoord

Waarom werden de lessen waardevoller of net niet waardevoller door die benadering?

.....

.....

.....

7. Als je graag nog iets kwijt wil over de lessen, bijvoorbeeld wat je er goed of slecht aan vond, kan dat hier:

.....

.....

.....