

Ronald Soetaert

DE BALLADE. HET DISCOURS OVER EN IN LITERATUUR

Een tijd geleden werd aan de RUG een interdisciplinair onderwijsproject opgezet rond het Antigone-thema. Het was (en is) de bedoeling een aantal lesvoorstellen te ontwikkelen die gegroeid zijn uit samenwerking tussen diverse vakken (lessen Nederlands, moderne vreemde talen, en klassieke talen & cultuur). Tot nu toe werden de volgende lessen uitgewerkt: over een fragment uit Antigone (voor lessen klassieke talen & cultuur, voor de lessen Nederlands); over de doorwerking van het Antigone-thema in de literatuur (bijvoorbeeld aan de hand van een fragment uit *Afval en dorre bladeren* van G. Marquez); over de middeleeuwse ballade *Het daghet inden oosten* (waarin o.a. ook het Antigone-thema én de opbouw van de klassieke tragedie behandeld worden).

In deze bijdrage wil ik ingaan op dit laatste onderwerp. Het project richtte zich aanvankelijk specifiek op de studenten van de lerarenopleiding die aan de vakdidactiek vaak exemplarische lesmodellen vragen. Hoewel deze eis eerst en vooral gerelativeerd werd, kwamen we er wel aan tegemoet door diverse aspecten van het onderwijsdiscours over literatuur in de klas te bestuderen (in dit geval over de middeleeuwse ballade *Het daghet inden oosten*).

De studenten kregen dus een volledige lesvoorbereiding gepresenteerd die tijdens een werkcollege ter discussie werd gelegd. Uiteraard is het de taak van de leraar om via interactie in de klas deze les al of niet waar te maken. De les werd een aantal keren gegeven, door studenten en ervaren leerkrachten. Zo kregen we interessante feedback over de haalbaarheid van de voorstellen, over de manier waarop de interactie in de klas verloopt, over problemen en mogelijkheden ter verbetering van het literatuuronderwijs... Empirisch materiaal (getranscribeerde protocollen) dient als basis voor de bespreking van diverse aspecten. Dit materiaal werd verzameld als onderdeel van een onderzoeksopdracht voor leraren in opleiding binnen de literatuurdidactiek.¹ In dit artikel beperk ik mij tot een globale beschrijving van het project, zonder de uitgeschreven protocollen.

1. Perspectieven

1.1. Didactisch/praktisch perspectief

In het lesvoorstel wordt rekening gehouden met de eis van de meeste leraren om aan de bespreking van een middeleeuwse ballade minimum één en maximum drie uur te

besteden. Wie meer dan één uur aan dit onderwerp besteedt, verlangt vaak dat er via deze les ook andere vaardigheden en/of lesinhouden aan bod komen. Uiteraard staat het iedereen vrij om te snoeien in het materiaal.

In wat volgt, suggereren wij een lesstrategie. Literatuurdidactisch willen wij met deze strategie enerzijds aansluiten bij recente pleidooien voor leerlinggerichtheid, maar anderzijds ook de confrontatie met een kennisgebied op gang brengen.

Vanuit de lerarenopleiding wordt hier tegelijkertijd een pleidooi gehouden voor reflectie op het literatuuronderwijs vanuit het perspectief van de leraar als onderzoeker, in dit geval: de leraar in opleiding als onderzoeker.

1.2. Literatuurwetenschappelijk perspectief

Een benadering van een historische tekst kan vanuit een situering in een historische context of ook vanuit een eigentijds perspectief. In de literatuurwetenschap blijven deze twee perspectieven onderwerp van discussie. Zo verdedigde Hirsch (1979) dat een tekst slechts één betekenis heeft, die samenvalt met de intentie van de auteur; einddoel van de interpretatie is het reconstrueren van die betekenis. Gadamer (1968) echter stelt dat het onmogelijk is dé betekenis van een literair werk te achterhalen aangezien elke lezer en (dus ook) criticus vast zit aan zijn perspectief verbonden aan eigen ruimte en tijd. Wel dient gezegd te worden dat Gadamer (1968) pleit om bij het interpreteren rekening te houden met twee horizonten: de historische context waarin het werk verscheen, en het eigentijdse perspectief waarin het werk gereciperd wordt.

Van Buuren & Wackers (1985) hebben de mogelijkheid van dit 'versmelten' van beide horizonten onderzocht in *Het daghet inden oosten*. Het historische perspectief impliceert aandacht voor de ideologie van de tijd (maatschappelijke verhoudingen) en de literaire conventies (de ballade met het alba-motief). Vanuit een eigentijds perspectief wordt de crisis in het verhaal geactualiseerd door aandacht te schenken aan de rol van de taal in het conflict. Hierbij sluiten wij dan aan bij de recente aandacht voor de studie van het discours (zie 2.2.). Vooreerst echter reflecteren we op genrekenmerken (2.1.).

2. Lessuggesties

2.1. Het onderwijsdiscours over de kenmerken

Motiverende inleiding

In deze eerste fase gaan wij in op het probleem rond de motiverende inleiding bij deze les over de middeleeuwse ballade. Als instapmogelijkheid kozen wij voor een vaak voorkomende strategie bij zo'n les: de leraar introduceert het onderwerp van de les - de ballade - en probeert aan te sluiten bij de voorkennis van de leerlingen. Precies deze

laatste confrontatie blijkt voor leraren in opleiding vaak een probleem te zijn, zowel wat de interactie in de klas als de communicatie over de inhoud betreft. Met dit laatste bedoelen wij een confrontatie tussen de betekenis van het begrip ballade in de omgangstaal en in het vakgebied (bijvoorbeeld het ontstaan van de ballade, de kenmerken van de ballade tijdens de middeleeuwen). Tegelijkertijd gaat het hier ook om de vraag hoe een ballade functioneert in de leefwereld van de leerlingen (daarbij horen voorbeelden van ballades die door leerlingen aangebracht worden, al of niet aangevuld door voorbeelden van de leraar). Uiteindelijk wordt hier een confrontatie beoogd met bekende ballades uit de cultuurgeschiedenis.

Dé beginvraag waarrond deze eerste fase draait, luidt: welke ballades kennen jullie? Deze vraag bleek echter niet altijd zo goed te functioneren als verwacht. Ten eerste bleek dat het zowel voor leraren (in opleiding) als leerlingen niet zo gemakkelijk was om voorbeelden van ballades te vinden. Ook bleek dat zij vaak elkaars voorbeelden niet kenden. Dat laatste heeft ook te maken met een confrontatie tussen de cultuur van de opleiders, de leraren en de leerlingen: het is in elk geval niet vanzelfsprekend dat zij elkaars muziek en/of poëzie kennen en/of waarderen.

Ten tweede bleek het voor leraren in opleiding bijzonder complex om uit alle mogelijke voorbeelden die ter sprake kwamen 'kenmerken' te halen waarmee de ballade als genre kan getypeerd worden. Zeker omdat leraren hun les opbouwen vanuit een definitie uit één of ander (vaak verouderd) schoolboek.

Wat uit de studie van de interactie opvalt, is dat leraren in opleiding vaak de interactie wel starten vol van goede voornemens om de kenmerken van de ballade uit de voorbeelden van de leerlingen te halen. Maar steeds weer zien we hetzelfde gebeuren: een leerlinggerichte inleiding verandert op een bepaald moment in doceren. Dat laatste is op zichzelf niet verkeerd, maar wat opvalt, is dat er dan vaak geen gebruik meer gemaakt wordt van wat aan informatie uit de interactie met de leerlingen naar voren kwam.

De redenen hebben enerzijds te maken met problemen rond de complexiteit van zo'n interactie, maar ook met de complexe inhoud van de communicatie: het blijkt immers bijzonder moeilijk een genre te definiëren. Dit probleem werd onderwerp van een aantal lessen literatuurdidactiek waarbij ook gebruik gemaakt werd van de uitgeschreven lesprotocollen waaruit de problemen bij de interactie bleken. De bedoeling van deze samenkomsten was het bespreken van de interactie en - via feedback - het ontwikkelen van voorstellen ter remediëring van bepaalde problemen. Zo bleek het belangrijk te zijn dat leraren eerst zorgvuldig hadden nagedacht over voorbeelden van ballades, zowel ballades die leraren zelf kennen als ballades die leerlingen kennen.²

Bij de kennis van vele soorten ballades hoort voor een leraar ook de reflectie op wat hij weet van het genre, en wat in literatuurwetenschap en kritiek over dit onderwerp aan inzichten bestaat. En uiteindelijk ook hoe dit genre-begrip gehanteerd wordt door competente lezers.

Analyse

Uit de analyse blijkt dat de ballade een genre is dat in diverse media voorkomt. Oorspronkelijk verwijzend naar een danslied wordt de term nu gebruikt in de poëzie, de romankunst, het toneel, de film, de vocale en de instrumentale muziek. We worden hier dus geconfronteerd met het feit dat de ballade kan gedefinieerd worden vanuit diverse perspectieven. Het probleem voor de leraar wordt langzamerhand gericht op de vraag of er wel nog gemeenschappelijke kenmerken aan te duiden zijn die het begrip 'ballade' enige inhoud kunnen geven.

Het is hier niet de plaats om een uitgebreid overzicht te geven over de vele manieren waarop de ballade werd gedefinieerd. Om de problematiek duidelijk te maken schets ik kort enkele terugkerende aspecten die door leraren in opleiding en hun begeleiders aangebracht worden.

De ballade was oorspronkelijk een danslied - vergelijk de functie bij de troubadours - met een belangrijke functie in de orale, muzikale traditie. Er kwam echter een strakkere invulling van de formele kenmerken, een bepaalde dichtvorm, waarbij echter heel wat variaties mogelijk waren (vergelijk de bekende ballades van Villon, de rederijkers). Er is heel wat doorwerking in de literaire traditie, met een duidelijke betekenisverruiming: de term ballade wordt op heel wat tekstsoorten toegepast waarbij het volkslied - of een constructie daarvan - vaak terugkeert (straatballades, middeleeuwse & traditionele ballades, literaire ballades). De romantici verzamelden niet alleen ballades, ze gingen ze ook navolgen en bewerken. Formeel en structureel zijn heel wat typering mogelijk (waarbij vaak grote eenvoud, korthed - wat het narratieve karakter betreft - amper beschrijving, vlugge actie, één cruciale situatie vaak terugkeren). Tot slot: alle definities blijken niet bestand tegen de vele voorbeelden die leerlingen als ballades aanbrengen (vooral uit de muziek).

Genrekenmerken

Uit het verslag van de lessen en de theoretische reflectie die daarbij hoort, wordt duidelijk hoe complex een inleidend gesprek over een genre wel is. Dit theoretisch bewustzijn zorgt ervoor dat de leraren open staan voor de voorbeelden die leerlingen aanbrengen. Tijdens de interactie met de klas wordt het genrebegrip hierdoor complexer gemaakt. Wie die interactie inderdaad ernstig neemt, dient die complexiteit dan ook niet te negeren maar ermee te leren werken. Nogmaals, wat je vaak in lessen van beginnende leerkrachten kon observeren was het feit dat er wel een motiverend, leerlinggericht gesprek plaatsvond, maar dat op de inzichten uit dit gesprek vaak niet werd ingegaan zodat het hier om een schijn van leerlinggerichtheid gaat.

Eén van de oorzaken van dit verschijnsel lijkt me een gevolg van het feit dat de leraar per se wou werken met een eenvoudige definitie van een genre (bijvoorbeeld de kenmerken van de ballade zoals die blijken uit de tekst die ter bespreking ligt: *Het*

daghet inden oosten). Dat laatste is ook heel begrijpelijk, aangezien we ook constateren dat hoe meer voorbeelden van ballades uit diverse kunsten en tijden worden geciteerd, hoe complexer de definitie wordt. En hoe minder bruikbaar de kenmerken worden voor de tekst die men zal lezen. Welke remedie suggereren wij voor dit dilemma?

Remediëring

In elk geval is het de bedoeling via het inleidend gesprek de leerlingen bewust te maken van de ruime betekenis van het begrip 'ballade' in onze cultuur. Zo verschuift de doelstelling van dat gesprek: de meerduidigheid van het concept dient centraal te staan. Het inzicht dient te groeien dat er tot vandaag ballades gelezen en geschreven, beluisterd en gezongen worden.

Eventueel kunnen hier enkele kenmerken aangeduid worden, maar die kenmerken kunnen elkaar gerust tegenspreken of kunnen ook wel blijken in andere genres voor te komen. En die tegenspreken dienen tijdens de les gethematiseerd te worden. In de lessen literatuur dienen inzichten uit de literatuurwetenschap hun praktische consequenties te krijgen.

Genres zijn immers geen overduidelijke categorieën meer: "The genre is a network of codes that can be inferred from a set of related texts. A genre is as real as a language and exerts similar pressures through its network of codes, meeting, similar instances of stolid conformity and playful challenge" (Scholes 1985: 2).

Hoe men ook gewerkt heeft in deze fase, op een bepaald moment dienen leerlingen geconfronteerd te worden met het eigenlijke lesonderwerp: het lezen van een middeleeuwse ballade. Dan kan de leraar duidelijk aankondigen dat men nu een bepaald type ballade zal lezen. Aansluitend bij deze eerste fases, kunnen nu vragen gesteld worden over kenmerken van deze ballade: het verhalende karakter van het lied, de sprongwijze vertelling, de herhaling van een refrein of een bepaalde strofe (hierbij dient vermeld dat bij het zingen van dergelijke liederen het de gewoonte was de laatste regel van elke strofe te herhalen); de dialoog (rol van de verteller klein); de traditionele strofen; een tragisch gebeuren staat centraal (in een ridderlijk/adellijk milieu). (Zie verder 2.2.)

2.2. Het discours in de ballade

Reconstructie: inhoud

In deze fase ga ik in op de ballade die in de les zal gelezen worden: een middeleeuwse ballade met specifieke conventies, *Het daghet inden oosten*. Uiteraard kan over deze ballade heel wat literatuurhistorische informatie gegeven worden, maar daar ga ik niet nader op in. Ik concentreer me hier op het discours dat in de ballade zelf gevoerd wordt, en inventariseer de vragen die in dit verband in de klas gesteld kunnen worden.

Die vragen beogen reflectie op het discours dat binnen de ballade al of niet uitgesproken wordt.

De vraagstelling werd een aantal keren uitgetest, en beoogt een reconstructie van de inhoud. Geen enkele 'beschrijving' is echter onschuldig: deze beschrijving is tegelijkertijd een reflectie op het discours.

Eerste strofe

- Wie spreekt in de eerste vier verzen? Waarover klaagt hij?
- Wie antwoordt daarop? Hoe beantwoordt zij het verzoek?
- Wie spreekt in de laatste twee verzen? Wat vertelt hij haar? Wat is er gebeurd?
- Wat wordt er uit hun gesprek allemaal duidelijk? Bijvoorbeeld: hoe is de verhouding tussen de man en de vrouw die tegen elkaar praten?

Tweede strofe

- Wat doet het meisje nu? Wat ontdekt zij?
- Wat zegt ze? Hoe beoordeelt zij wat er gebeurd is?

Derde strofe

- Waar precies gaat het meisje nu heen? Wat leert dit over haar stand? Waarom doet ze dat?
- Wat vraagt ze?
- Hoe wordt op haar verzoek gereageerd? Door wie?
- Hoe reageert zij?

Vierde strofe

- Wat doet het meisje nu?
- Wat zegt zij als besluit? Waar gaat ze nu heen?

Vijfde strofe

- Wat doet het meisje nu? Waar verblijft ze?

Als samenvatting wordt het volgende schema gebruikt (zie ook Van Buuren & Wackers 1985):

1. Een meisje wordt aangesproken door een man die haar op de hoogte brengt van het feit dat haar geliefde dood onder een lindeboom ligt (expositio).
2. Zij vindt inderdaad zijn lijk (ontwikkeling).
3. Zij gaat naar het kasteel van haar vader waar ze hulp vraagt om haar dode geliefde te begraven, wat geweigerd wordt (crisis en peripeteia).
4. Zij is verplicht hem zelf te begraven (catastrofe).
5. Uiteindelijk vinden we haar als non terug in een klooster (epiloog).

Aan de hand van de reconstructie van de inhoud kunnen de vijf delen van een tragedie onderscheiden worden. Dit laatste kan ofwel door de leraar aangebracht worden, of

door de leerlingen zelf gevonden worden (indien de leerlingen de tragedie als genre of Antigone als tekst kennen).

Aard van het conflict is typisch voor de Griekse tragedie: "het gaat om de confrontatie tussen een menselijk gelijk enerzijds (dat van de heldin) en een boven haar gesteld gelijk (God, de wetten, het noodlot) anderzijds". (Van Buuren & Wackers 1985: 83). Zoals in Antigone gaat ook hier een vrouw tegen het uitdrukkelijke verbod in om haar geliefde te begraven.

Interpretatie

In een volgende fase wordt de interpretatie verder uitgediept. De vragen die hierboven - als reconstructie van de inhoud - gesteld werden, worden verder geproblematiseerd. In wat volgt, inventariseer ik een aantal mogelijke vragen:

- Wie is de man die spreekt en wie is de man waarover gesproken wordt? (Ook uit de literaire kritiek blijken een aantal mogelijkheden i.v.m. de man die spreekt: haar officiële geliefde, een jaloerse rivaal, de officiële huwelijkskandidaat...; de man waarover gesproken wordt: een geheime geliefde, een verboden verhouding...?)
- Waarom zou in die tijd een liefdesverhouding verboden kunnen zijn?
- Tot welke sociale klasse behoort het meisje (zie ook later in de ballade)?
- Wat zegt ze over haar geliefde als antwoord op het verzoek van de aanbidder? Waarom liegt zij?
- Wat verwacht je dat een vrouw doet na zo'n tragische ontdekking?
- Herhaling: Wat doet de vrouw uit de ballade? Waar gaat ze heen? Waar spreekt ze? Wat vraagt ze? Wat antwoorden de heren? Wat wil ze dat die ridders voor haar doen? Waarom zou ze zoiets in het openbaar vragen (openbare karakter van de ruimte wordt beklemtoond: de ridderzaal, en daardoor de openbaarheid van haar vraag)? Waarom zwijgen de ridders? Waarom weigeren zij haar te helpen? Hoe reageert zij hierop? Wat doet zij? Hoe eindigt het verhaal?

Via de vraagstelling kunnen ook tegenstellingen in de ballade aan het licht komen: Waar & wanneer kan dit fragment zich afspelen? Waar (op straat? in de slaapkamer?)? Wanneer ('s ochtends)? Hierbij kan dus de dag & nacht-tegenstelling als een weerspiegeling van de officiële orde versus de verborgen/verboden wereld getoond worden. De leraar kan wijzen op het alba-motief, het dageraadslid waarin een liefdespaar bij het aanbreken van de dag uiteen moet na een nacht van 'verboden' liefde.

Hierbij past verdere vraagstelling naar het karakter van de geheime relatie: Waarom die geheimhouding? Wat verwijt ze haar dode geliefde? (de vrouw zelf heeft de relatie wel vermeld maar zonder namen te noemen, zij blijft discreet; de man heeft duidelijk gepoet met zijn verovering en heeft zo de relatie openbaar gemaakt, cfr. de uitspraak van het meisje "dat heeft gedaen u roemen".). De taal speelt hier een belangrijke rol, specifiek de rol van het spreken en het zwijgen: Wat vraagt de vrouw precies aan de

heren? Waarom vindt de vrouw het zo belangrijk hulp in het openbaar te vragen? Zou zij iets meer willen dan haar letterlijke vraag suggereert? Wat? Wat waren mogelijke alternatieven? Waarom antwoorden de heren niet op de vraag van de vrouw?

Volgens Van Buuren & Wackers (1985) is de climax van het conflict van verbale aard. De crisis komt op gang met het verzoek van het meisje om haar minnaar te begraven, wat indruist tegen de officiële moraal. Van Buuren & Wackers (1985) werden in hun interpretatie beïnvloed door Michel Foucault (1971) die in zijn werk gewezen heeft op de dwang die van de officiële taal - het discours - uitgaat in verband met wat wel of niet mag gezegd worden: de taal voegt zich naar wat de samenleving wenst, en doet dus vaak de dingen die we willen uitdrukken geweld aan. Toegepast op het verhaal uit *Het daghet inden oosten* impliceert dit dat de tragedie van het meisje een gevolg is van het onuitgesproken verbod tegen haar relatie, waardoor ze eerst met verbaal geweld uitgesloten wordt en daarna vrijwillig kiest voor een teruggetrokken leven in een klooster. Een thema kan binnen een bepaalde tijd en ruimte taboe zijn. Als er dan toch over gesproken wordt, is het vaak zo dat bepaalde onderwerpen een bepaald taalregister en ritueel vergen. Niet iedereen kan trouwens zomaar het woord nemen, ook dat is aan bepaalde maatschappelijke regels gebonden.

Het is de bedoeling van dit voorstel tot interpretatie de leerlingen te confronteren met de inzichten zoals die door Van Buuren & Wackers (1985) geformuleerd werden. Zij onderscheiden enerzijds de officiële orde (vertegenwoordigd door de edellieden, de vader in de ridderzaal tijdens de dag), en anderzijds de niet-officiële orde (vertegenwoordigd door de vrouw, en de slaapkamer tijdens de nacht). Beide staan op een eigen manier tegenover het conflict: de officiële orde duldt de liefdesrelatie niet behalve dan in het geheim, als die relatie maar niet openbaar gemaakt wordt. Precies dat laatste wordt door het meisje aangevochten: de vraag de geliefde te begraven komt neer op de wens de liefdesrelatie officieel te erkennen.

Excursie: intertekstueel

Zoals hierboven al aangeduid is het mogelijk om een vergelijking te maken tussen het thema van *Antigone* en *Het daghet inden oosten*. Hierbij kan gewezen worden op het verbod van koning Creon om Polynekes te begraven. Ook dit verbod stuit op de ongehoorzaamheid van Antigone. Op een abstracter niveau zien we hier dus de officiële orde botsen met de individuele wil, en eventueel de mannenorde met de vrouwelijke correctie; in *Het daghet inden oosten* heeft een gelijkaardige confrontatie plaats.

Van Buuren & Wackers (1985) spreken in dit geval niet van een rechtstreekse invloed, maar van een interessante parallel tussen beide thema's (waarbij zij een vormelijke weerspiegeling suggereren, zie hierboven).

Excursie: maatschappelijk

Wat hierboven over taal gezegd werd, kan via voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen of uit de actualiteit verduidelijkt worden, bijvoorbeeld een discussie over een actueel feit. (Tijdens de lessen kwamen de volgende onderwerpen ter sprake: de affaires waarin een vrouw het woord nam om een man te beschuldigen van ongewenste intimiteiten, verkrachting; zo kwamen de affaires Clarence Thomas en de affaire Smith-Kennedy ter sprake). Van Buuren & Wackers (1985) maken de vergelijking met de onderhandelingen tussen de Palestijnen en de Israëli's. Beide partijen weigeren in het openbaar met elkaar te communiceren, zo'n gesprek zou immers de erkenning van de identiteit van de andere impliceren. Afhankelijk van de actualiteit kunnen hier diverse onderwerpen ter sprake komen, waarin aan de les literatuur een taalbeschuwendelijke uitweiding wordt gegeven waarbij de vraag naar de macht van de taal centraal staat.

3. Besluit

In het onderdeel over het discours in de literatuur (2.2.) hebben we gepoogd - onder invloed van het artikel van Van Buuren & Wackers (1985) - om een aantal recente filosofische en linguïstische inzichten (bijvoorbeeld uit het werk van Foucault 1971) op een voor het onderwijs toegankelijke manier ter sprake te brengen. Tegelijkertijd blijkt dat dit perspectief ons toelaat om verdere excursies te maken waarin de taalkundige reflectie uitgebreid kan worden tot maatschappelijke problemen.

In het eerste deel (2.1.) hopen wij leraren in opleiding bewust te maken van het discours in het literatuuronderwijs (in dit geval het praten over genrekenmerken in de klas), het discours over genres in de literatuurwetenschap (door de praktijk te problematiseren blijken inzichten uit de theorie - de taal- en literatuurwetenschap - interessant en praktisch).

Noten

- 1 De lessen werden door de studenten in de lerarenopleiding gegeven die hun lessen op cassette opgenomen hebben. Een aantal van hen heeft de lesprotocollen genoteerd en bestudeerd, in het kader van de cursus van prof M. Spoelders. De lessen werden begeleid door Roland de Paepe (in het kader van zijn lessen wereldliteratuur), mevrouw Van Alboom (in het kader van haar lessen literatuur Engels en Nederlands, waarbij het genre vakkenoverschrijdend benaderd werd), en de heer A. Mottart (die de begeleiding deed in verband met action research als onderdeel van de leraar als onderzoeker). L. Top analyseerde de lessen in het middelbaar onderwijs en deed een literatuuronderzoek naar de genrekenmerken.

De vermelde medewerkers kwamen samen in het kader van een werkgroep van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs. Ik gebruik in dit artikel de wij-vorm als ik verwijs naar het werk dat we samen uitvoerden, en de ik-vorm als schrijver van dit artikel.

- 2 De leerlingen komen vaak met voorbeelden van reeds eerder op school gelezen ballades (bijvoorbeeld *Heer Halewijn*, *Twee conincskinderen...*) én ballades uit de popmuziek. Om die laatste voorbeelden te krijgen, geldt hetzelfde voor wat de leraren in opleiding hebben ervaren: men heeft tijd nodig om zich bewust te worden welke ballades men kent, en de interessantste voorbeelden worden samengebracht als leerlingen ook nog de kans krijgen om in hun bibliotheek, maar vooral in hun discotheek te gaan zoeken. Dat laatste werkt trouwens zeer motiverend. Nogmaals, de voorbeelden komen uit de literaire sfeer (Brecht, Aragon, Villon..), klassieke muziek, folk songs (oud en modern, bijvoorbeeld Bob Dylan), kleinkunst (bijvoorbeeld Boudewijn de Groot, Zjef Vanuytsel, Jan Dewilde, Raymond van het Groenewoud, Johan Verminnen, Chris de Bruyne, Wim de Craene, Walter de Buck, Wannes van de Velde, Willem Vermandere).

Literatuur

Buuren, M. van, *Ongebaande wegen. Opstellen over literatuur*. Baarn/Amsterdam: Ambo/Polak & Van Gennep, 1985.

Buuren, M. van & P. Wackers, Het dubbele gelijk. Interpretatie van 'Het daghet inden oosten'. in: Van Buuren 1985: 77-91.

Foucault, Michel, *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

Foucault, Michel (1971), *De orde van het vertoog*. Meppel: Boom, 1982.

Gadamer, H.G. (1960), *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1975.

Hirsch, E.D., *Validity in Interpretation*. Yale University Press, 1979.