

# **Middeleeuwse personages in een moderne moordzaak**

Een didactische analyse van de literair-historische benaderingen in de lessenreeks 'De zaak V.' over *De burggravin van Vergi*.

Masterthesis

Student: Annemarije Visser  
Studentnummer: 3001016  
Opleiding: MA Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie  
Begeleiders: Erwin Mantingh en Frank Brandsma  
Datum: 28 juni 2013

## Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
2. Context	4
3. Theoretisch kader	7
3.1 Doelstellingen van onderwijs in historische literatuur	7
3.2 Benaderingen van onderwijs in historische literatuur	9
3.3 Tekstpresentatie	18
4. Methode	20
5. Analyse van de lessenserie	21
5.1 Les 1	21
5.2 Les 2	23
5.3 Les 3	25
5.4 Les 4	26
5.5 Les 5	28
5.6 Les 6	31
5.7 Les 7	32
5.8 Les 8	34
5.9 Evaluatie	37
5.10 Omwerking lessenreeks	38
6. Conclusie	40
7. Literatuur	45
Bijlagen	47
1. Overzicht lesonderdelen	47
2. Proces-verbaal	48
3. Evaluatie leerlingen	49

## 1. Inleiding

Het is de derde april 2013. De rechter opent de zaak die in de weken daarvoor veelbesproken was als 'De zaak V.': een tragische geschiedenis die is geëindigd in een bloedbad met drie doden. In de rechtszaak wordt de schuld van vier betrokkenen onderzocht.

Klinkt als een opvallend item uit het Achtuurjournaal? Schijn bedriegt: de rechtszaak wordt gehouden door leerlingen van het Corderius College, ter afsluiting van een lessenreeks over een Middelnederlandse literaire tekst. De mysterieuze V. verwijst naar de burggravin van Vergi, die samen met haar geliefde ridder en de hertog en hertogin van Bourgondië terecht worden in een heropende *cold case* uit 1315. Ter voorbereiding hebben de leerlingen politie- en justitieonderzoek gedaan naar de plaats delict, de bronnen en de cultuurhistorische omstandigheden om het handelen van deze daders en slachtoffers te kunnen begrijpen en beoordelen.

In een werkgroep van de Universiteit Utrecht hebben we het concept van deze lessenreeks bedacht, uitgewerkt in lesmateriaal en uitgevoerd. Met het overkoepelende kader van de lessenreeks waarin we de leerlingen als moderne onderzoekers van een misdrijf hebben benaderd, probeerden we aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen om zo hun interesse en motivatie voor de lesstof te vergroten. Dit actualiserende kader dicteerde de vormgeving van de lesonderdelen. In het wetenschappelijke discours over historische-literatuuronderwijs is er kritiek op het te eenzijdig benaderen van een tekst. Het door ons ontwikkelde concept dat weliswaar een sterk actualiserend kader biedt, sluit echter andere benaderingswijzen van de literaire tekst en context niet uit. In deze analyse onderzoek ik welke invloed de keuze voor het concept van 'De zaak V.' heeft gehad op de gehanteerde literair-historische benaderingen.

Deze analyse is als volgt opgebouwd. Na een toelichting van het project wordt in een uitgebreid theoretisch kader het discours over de verschillende benaderingen in het literatuuronderwijs in kaart gebracht. Hierbij richt ik me eerst op de doelstellingen en vervolgens op de verschillende literatuurdidactische benaderingen. In beide paragrafen vertrek ik vanuit het algemene literatuuronderwijs naar de specifieke didactiek van historische literatuur. De literair-historische benaderingen worden verder toegelicht en samengebracht tot een overzichtsschema, dat als kader voor de analyse fungeert. Na een toelichting van de methode analyseer ik de lessen per lesonderdeel aan de hand van deze literair-historische benaderingen. Hierbij bespreek ik de lesdoelen, de keuze voor tekstpresentatie en de benadering van de literaire tekst en context in opdrachten en theoretische onderdelen, ondersteund door voorbeelden uit het leerlingenmateriaal. Ook beschrijf ik de omwerking van deze lessenreeks naar een versie voor een grotere doelgroep. De conclusie toont de verdeling van de gehanteerde benaderingen over de hele reeks.

Deze analyse vormt een toelichting bij de lessenreeks op het gebied van de gehanteerde literair-historische benaderingen binnen het actualiserende concept van 'De zaak V.'

## 2. Context

‘De zaak V.’ is een lessenreeks die door een werkgroep van de Universiteit Utrecht ontwikkeld is in de periode november 2012 tot en met juni 2013. De werkgroep bestond uit vier studenten van de educatieve master Nederlands (Afra Boot, Jip Kloosterman, Marieke van Kemenade en ikzelf) en twee studenten van de master Middeleeuwen en Renaissance studies (Karin Walta en Femke van Hilten), die begeleid werden door vakdidacticus en medio-neerlandicus Erwin Mantingh en literatuurwetenschapper en mediëvist Frank Brandsma. De Universiteit Utrecht werkt al enkele jaren samen met het Corderius College in Amersfoort in het geven van lessenreeksen op het gebied van Middelnederlandse literatuur. In voorgaande jaren zijn in vergelijkbare werkgroepen lessenreeksen rondom *De reis van Sint Brandaan* en *Beatrijs* ontwikkeld. In ‘De zaak V.’ staat *De burggravin van Vergi* centraal.

Bijzonder aan deze samenwerking met het Corderius College is dat de lessen bestemd zijn voor het zogenaamde masterclasstraject. Leerlingen die (hoog)begaafd zijn of meer verdieping willen in de lesstof, kunnen op deze school het reguliere gymnasiumonderwijs in vier dagen volgen, waardoor zij de woensdag kunnen besteden aan ‘masterclasses’. In blokken met een bepaald thema, bijvoorbeeld civiele techniek of sterrenkunde, worden leerlingen uitgedaagd om zelfstandig na te denken over onderzoeksvraagstukken. ‘De zaak V.’ werd ontwikkeld voor MC3: 19 leerlingen uit het masterclasstraject van het derde jaar gymnasium. De reeks behelsde een blok van acht weken, waarbij elke week vier lessen op woensdag beschikbaar waren. Dit waren het tweede en derde en het zesde en zevende lesuur, met lessen van 50 minuten. In de tussentijd kregen de leerlingen een zogenaamd creatief intermezzo van kunstvakken. Over de invulling van deze lestijd hadden wij geen inbreng.

De lessenreeks voor het Corderius College is ontwikkeld in de periode november 2012 tot en met april 2013, met regelmatige bijeenkomsten van de werkgroep. Na het gezamenlijk bedenken van het concept van de reeks, hebben we de voorbereiding en uitvoering van de lessen in tweetallen verdeeld. In intervisiebijeenkomsten zijn de docentenhandleidingen en het lesmateriaal al werkende ontwikkeld. Dit werkproces heeft zijn beslag gekregen in een reeks van acht lessen, uitgevoerd van 30 januari tot en met 3 april 2013. Al het ontwikkelde materiaal staat in eigen beheer op een Google Drive, toegankelijk voor de medewerkers aan het project. Na de uitvoering van de lessenreeks op het Corderius heb ik samen met Karin Walta en Marieke van Kemenade de reeks omgewerkt naar een versie die uiteindelijk via een website algemeen beschikbaar moet zijn. Hiervoor moesten we een slag maken van de speciale situatie van het masterclasstraject naar een versie die bij Nederlandse literatuurgeschiedenis in de bovenbouw van elke middelbare school gegeven zou kunnen worden. Om meer aan te sluiten bij de algemeen beschikbare tijd voor middeleeuwse letterkunde hebben we de lessenreeks van vierentwintig naar tien lessen teruggebracht. Het lesmateriaal dat een autonome en onderzoekende houding stimuleerde om

daarmee aan te sluiten bij de verdieping voor (hoog)begaafde leerlingen, is qua complexiteit en openheid teruggebracht naar het niveau van een reguliere bovenbouwleerling.

Naast het ontwikkelen van het lesmateriaal, het geven van de lessen en de omwerking van de lessenreeks had dit project ook een onderzoeksmatige kant. Bij de publicatie van ‘De zaak V.’ op een website zullen deze analyses ter achtergrondinformatie worden aangeboden. Via analyses vanuit verschillende invalshoeken hebben wij de reeks toegelicht en verantwoord. Zo hebben Afra Boot en Jip Kloosterman (2013) zich gericht op de receptie van het lesmateriaal wat betreft de kenmerken van hoogbegaafdheidsdidactiek. Marieke van Kemenade (2013) analyseerde de didactiek van de lessenreeks aan de hand van de niveaubepalingen van de Doorlopende Leerlijn Taal en de eindtermen voor het vak Nederlands. Karin Walta (2013) schreef een historisch-didactische verantwoording van onze keuzes voor het theoretische materiaal. Mijn analyse van de gehanteerde literair-historische benaderingen is specifiek gericht op het didactiseren van historische literatuur. Ook deze analyse fungeert als toelichting bij de reeks: het geeft inzicht in de verschillende benaderingen die aan bod komen – en daarmee de relaties tussen de leerling en de literaire tekst die gestimuleerd worden – vanuit onze keuze voor een lessenreeks met ‘De zaak V.’ als overkoepelend kader.

We hebben de lessenreeks ontwikkeld vanuit het concept van een middeleeuwse *cold case*: het heropende onderzoek naar een misdrijf. Dit idee bood een overkoepelend kader waarbinnen we alle tekstuele en contextuele aspecten van *De burggravin van Vergi* konden behandelen die wij interessant en relevant vonden. Kenmerkend voor dit concept is ten eerste het actualiserende karakter, waarmee we aansloten bij moderne opvattingen van misdaad, recht en straf. Met deze voor leerlingen herkenbare gegevens wilden we de interesse en motivatie voor de lesstof vergroten. Binnen de hoogbegaafdheidsdidactiek bood het kader van de zaak ten tweede de mogelijkheid om lesonderdelen te ontwerpen waarin de leerlingen een autonome, onderzoekende houding moesten aannemen, die uitdagend zou zijn.<sup>1</sup> Zo moesten de leerlingen in de laatste les zelfstandig hun rol in de rechtszaak voorbereiden op basis van hun dossier met informatie en analyses van de tekst en context. Een derde kenmerk van het concept van ‘De zaak V.’ is dat deze niet thematisch verbonden is met de inhoud van de tekst. Het verhaal eindigt weliswaar met drie doden, maar de rechtvaardigheid van deze gebeurtenissen vormt geen centraal thema. Dat politie, pers en justitie zich met deze gebeurtenissen gaan bemoeien, is dus een door ons opgelegd narratief kader. Dit leidde ook tot een soort rollenspel, waarin we de leerlingen stimuleerden om de rol van bijvoorbeeld rechercheur in te nemen. Daarmee werkte het kader ook toe naar lesdoelen die niets met historische literatuur te maken hebben, zoals het kunnen onderscheiden van de verschillende

---

<sup>1</sup> Deze kenmerken zijn gebaseerd op de door Jip Kloosterman en Afra Boot uitgewerkte ‘Handleiding ter ondersteuning van het maken van lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen’ (zie Boot & Kloosterman, 2013) op basis van secundaire literatuur en een gesprek met Heleen Wientjes van de Universiteit Utrecht, expert op het gebied van hoogbegaafdheidsdidactiek in het voortgezet onderwijs.

partijen in een rechtszaak en het precieze verloop van een moderne zitting. Deze doelen sluiten meer aan bij het vak Maatschappijleer.

Door het bijzondere karakter van deze lessenreeks was het lastig om deze onder één noemer te vatten. Naar mijn weten ontbreekt het in de didactische literatuur aan een onderscheid in soorten lessenreeksen. De bekende tweedeling in chronologische of thematische behandeling van literatuurgeschiedenis (o.a. Bolscher 2004: 168-9) biedt ook geen inzicht: deze lessenreeks biedt aandacht aan de middeleeuwse periode van de literatuurgeschiedenis aan de hand van verdieping in één literaire tekst. Ik heb dan ook aan de hand van bovengenoemde kenmerken de reeks proberen te kenschetsen. Aan de hand van deze kenmerken zou de term ‘conceptgestuurde lessenreeks’ passend zijn. In mijn analyse van de lessenreeks gebruik ik de woorden ‘concept’ en ‘kader’ als inwisselbare termen, waarbij het vooral belangrijk is dat dit overkoepelend was voor de hele reeks en daarmee didactische keuzes dicteerde.

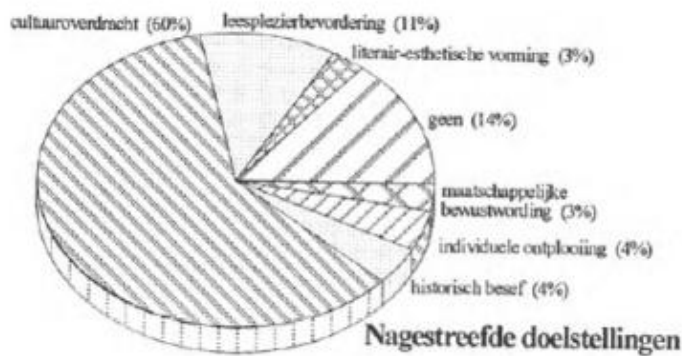
### 3. Theoretisch kader

#### 3.1 Doelstellingen van onderwijs in historische literatuur

Waarom is het belangrijk om historische literatuur te doceren in het middelbaar onderwijs? Voor het beantwoorden van deze vraag richt ik me eerst op het algemene literatuuronderwijs. Tanja Janssen onderscheidt in haar proefschrift *Literatuuronderwijs bij benadering* (1998) vier hoofddoelstellingen. Deze zijn aanwezig in de via enquêtes gerapporteerde lespraktijk van het literatuuronderwijs bij het vak Nederlands op de middelbare school. De vier hoofddoelen van literatuuronderwijs zijn culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing. Het grootste deel van de docenten bestaat uit culturele vormers: 48% van de ondervraagden streeft er primair naar leerlingen kennis te laten maken met het Nederlandse literaire erfgoed. 25% van de docenten heeft individuele ontplooiing als kerndoel, waarbij leerlingen via het lezen van literaire teksten zelfkennis opdoen en daardoor persoonlijk en emotioneel groeien. De groep literair-esthetische vormers is bijna even groot als de maatschappelijke vormers, respectievelijk 11 en 12% van de ondervraagde docenten. Waar de literair-esthetische vormers hun leerlingen vooral inzicht willen geven in teksten en hun structuur, richten de maatschappelijke vormers zich juist op de niet-literaire achtergronden waarin de tekst inzicht geeft en die leerlingen kritisch leren te benaderen. Dat ongeveer de helft van de docenten culturele vorming als hoofddoel stelt, is gunstig voor de historische literatuur: deze groep besteedt veel tijd aan literatuurgeschiedenis en bespreekt relatief meer oudere teksten (1998: 70-73).

Voor het inventariseren van doelstellingen van het onderwijs in historische literatuur vormt Hubert Slings' *Toekomst voor de Middeleeuwen* (2000) een goede bron. De verdeling van zijn proefschrift in heden, verleden en toekomst biedt ook een historisch overzicht van de doelstellingen van elke periode. Aan de hand van onderzoek naar schooluitgaven vanaf 1825 zijn de doelstellingen van de negentiende en vroeg-twintigste eeuw culturele kennisoverdracht, het ontwikkelen van literaire smaak, individuele ontplooiing en het aanbrengen van historisch besef. De eerste drie komen overeen met de culturele, literair-esthetische en individuele vorming die Janssen beschrijft. Het historisch besef blijkt echter op de achtergrond te zijn geraakt. Het gaat hier om het idee dat leerlingen uit de literatuurgeschiedenis kunnen leren hoe tijden komen en weer voorbijgaan, met het besef dat ook hun tegenwoordig heden ooit geschiedenis wordt.

Slings haalt zijn gegevens over de tegenwoordige lespraktijk uit enquêtes. De doelstellingen die worden nagestreefd door docenten bij het behandelen van Middel nederlandse letterkunde zijn als volgt verdeeld.



Figuur 1: Nagestreefde doelstellingen bij het onderwijs in Middelnederlandse letterkunde (Slings 2000, 103)

Cultuuroverdracht blijkt het kerndoel te zijn, in overeenstemming met het onderzoek van Janssen. Het bevorderen van leesplezier vormt met 11% een belangrijk doel dat nog niet eerder is gesignaleerd. De overige doelstellingen zijn in vergelijking met de gegevens van Janssen naar de achtergrond geraakt. Blijkbaar wordt de Middelnederlandse literatuur vooral beschouwd als belangrijk onderdeel van het cultureel erfgoed, waar ook leesplezier aan kan worden beleefd. Uit deze gegevens blijkt dat de docenten deze literatuur minder inzetten om hun leerlingen literair-esthetisch, maatschappelijk of persoonlijk te vormen of om ze historisch besef bij te brengen.

Naast dit kwantitatieve onderzoek formuleert Slings ook doelen voor de toekomst van de Middelnederlandse letterkunde op de middelbare school. Naast de eerder genoemde cultuuroverdracht, literair-esthetische vorming en individuele ontplooiing vormt ook wat Slings ‘wereldoriëntatie’ noemt een belangrijk doel. Dit doel heeft raakvlakken met maatschappelijke vorming wat betreft de aandacht voor de maatschappij waarin historische werken tot stand zijn gekomen. De leerling komt tot wereldoriëntatie vanuit het idee dat aan de hand van historische werken inzicht verkregen kan worden in de maatschappij van vroeger en vandaag. Dit is niet alleen historisch besef, waar het vooral gaat over een inzicht in de werking en patronen van de geschiedenis. Het gaat vooral om de confrontatie van het historische wereldbeeld met dat van de leerling:

‘Via kennismaking met literaire werken die vanuit een heel ander wereldbeeld tot stand zijn gekomen, kunnen ze kritisch leren staan ten opzichte van het heden en daardoor leren hun eigen positie, de eigen cultuur en identiteit te relativieren. [...] Dat kan bepalend zijn voor de houding van de leerlingen ten opzichte van de wereld om hen heen en de keuzes die zij daarin moeten maken. Door het verleden te kennen, heeft men greep op het heden en maakt men de toekomst veranderbaar’ (Slings 2000: 159, 163).



Frits van Oostrom en Herman Pleij (1997) beschrijven een vergelijkbaar doel als een van de belangrijkste waarden van onderwijs in de Middel nederlandse letterkunde: de kennismaking met de ander en het andere. Ook de Vlaamse literatuurdidacticus Armand van Assche (1988) stelt dat door het andere van het verleden te kennen, leerlingen beter hun houding en plaats tegenover dat verleden en het heden kunnen bepalen. De confrontatie met een andere denkwereld en de contrasten en gelijkenissen die dat oplevert, kunnen leiden tot inzichten, zelfkennis en individuele ontplooiing. Wereldoriëntatie raakt zo aan de doelen maatschappelijke vorming, historisch besef en individuele ontplooiing.

### **3.2 Benaderingen van onderwijs in historische literatuur**

#### **3.2.1 Historisch overzicht benaderingen in het literatuuronderwijs**

Voor het behalen van bovengenoemde doelstellingen worden in het discours verschillende benaderingen onderscheiden. Aan dit denken over literatuuronderwijs liggen opvattingen ten grondslag over het denken over literatuur, literatuurbeschouwing en onderwijsopvattingen. Deze staan in literatuurdidactische discussies niet los van elkaar, maar zijn veelal zo met elkaar verweven dat het resultaat een onontwarbare kluwen van opvattingen lijkt te zijn. Janssen begint haar proefschrift met het systematisch ontwarren van deze kluwen. Zij geeft een historisch overzicht van de *communis opinio* van eerder gemaakte indelingen uit de literatuurwetenschap en literatuurdidactiek.<sup>2</sup> Bij dit overzicht wordt verondersteld dat het literatuuronderwijs op school in grote lijnen de vakwetenschap volgt. De verschillende componenten uit het communicatiemodel van Jakobson staan in deze ontwikkeling afwisselend centraal (Janssen 1998: 1-8).<sup>3</sup>

In de periode tot de jaren zeventig van de vorige eeuw staat de auteur centraal. Deze auteursgerichte benadering hecht veel waarde aan de auteursbiografie en literair- en cultuurhistorische informatie. Het culturele erfgoed in de vorm van de Nederlandse literaire canon staat centraal, met het accent op oudere teksten en poëzie. De primaire tekst is ondergeschikt aan de auteur en literair-historische informatie en wordt in fragmenten aangeboden. Het doel van deze benadering is culturele vorming.

In de jaren zeventig wordt het accent verlegd van auteur naar tekst in een tekstgerichte benadering. De literaire tekst wordt beschouwd als een zelfstandige eenheid die via structuuranalyse geanalyseerd, geïnterpreteerd en beoordeeld kan worden. Er is vooral aandacht voor moderne en complete prozateksten. Het algemene doel is literair-esthetische vorming.

---

<sup>2</sup> Deze verschillende indelingen in benaderingen worden door Janssen weergegeven in het notenapparaat van haar proefschrift, p. 249-252.

<sup>3</sup> Janssen benadrukt dat dit overzicht eerder dominante paradigma's aangeeft, dan een strikte opeenvolging in de tijd. Oudere benaderingen blijven bestaan en benaderingen beïnvloeden elkaar ook wederzijds (1998: 9). Een vergelijkbaar overzicht is te vinden bij Gorp, Hendrik van (1988). Literatuurgeschiedschrijving en de hedendaagse literatuurwetenschap. In: Van Assche, A. (red.). Literatuurgeschiedenis op school? Leuven: Acco, p. 21-36.

Halverwege de jaren zeventig verschuift de aandacht naar de maatschappelijke context waarbinnen de tekst functioneert. Deze sociologische, contextgerichte benadering bestudeert de visie van de literaire tekst op de maatschappelijke, sociaaleconomische of politieke werkelijkheid. Breder dan de canon kunnen allerlei vormen van fictie en lectuur aan bod komen. Maatschappelijke vorming of bewustwording is het doel van deze benadering.

De lezer komt centraal te staan in de jaren tachtig. Het uitgangspunt van deze lezersgerichte benaderingen is de vaststelling dat elke lezer een tekst op zijn eigen manier leest, interpreteert en beoordeelt. Tekstbetekenis wordt door de lezer zelf geproduceerd, waarbij zijn eigen verwachtingshorizon een grote rol speelt. Het tekstaanbod is veelzijdig en wordt in grote mate bepaald door leerlinginteresses. Een vorm van lezersgericht literatuuronderwijs richt zich op tekstervaring, waarbij de respons van de lezer als middel tot persoonlijkheidsontwikkeling wordt gezien. Een algemeen doel van deze benadering is dan ook persoonlijke vorming.

Een ander overzicht van het literatuuronderwijs is geschetst door Gerard de Vriend (2005), waarbij hij wet- en regelgeving gebruikt als schakelpunten. Zijn overzicht begint bij de *Didactische handleiding in de moedertaal* van de commissie-Van Dis uit 1962. De Vriend stelt dat hierin cultuuroverdracht als doelstelling voor het literatuuronderwijs geïnstitutionaliseerd werd. Hierin werd daadwerkelijk vastgelegd wat eigenlijk al sinds de onderwijswet van Thorbecke, de start van het literatuuronderwijs in Nederland, als vanzelfsprekend gold. Het doorgeven van het culturele erfgoed door middel van canonteksten stond centraal.

De radicale verandering in schoolorganisatie door de wet op het voortgezet onderwijs van minister Cals, beter bekend als de Mammoetwet, bracht een andere onderwijsfilosofie met zich mee. De individuele ontplooiing van elke leerling moest worden nagestreefd. Het literatuuronderwijs was dan ook gericht op de leerling: zijn leesplezier, interesses en tekstervaring.

In de jaren negentig van de vorige eeuw veranderde het voortgezet onderwijs opnieuw, als gevolg van de wet op de basisvorming, beter bekend als de tweede fase of het studiehuis. Centraal hierbij stond het opleiden van zelfstandige leerlingen, die hun eigen leerproces plannen, uitvoeren en daarop reflecteren. Het vastleggen van de eigen leeservaring van de leerling in een leesdossier werd belangrijk, naast smaakontwikkeling en het verwerven van literaire competentie. Die competentie behelst vaardigheden om verschillende genres adequaat te benaderen, op een literaire tekst te kunnen reflecteren, een onderbouwd oordeel te geven en dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. De Vriend stelt dat de keuze voor literaire competentie een gulden middenweg vormt tussen leerstof- en leerlinggericht literatuuronderwijs. Hij schetst daarmee een ontwikkeling van leerstofgericht (cultuuroverdracht via auteurs), via leerlinggericht (persoonlijke vorming van de lezer) tot de combinatie van beide benaderingen in de doelstelling literaire competentie.

De overzichten van Janssen en De Vriend zijn te combineren in het volgende schema.

Periode	Benadering	Doelstelling	Tekstaanbod
Tot begin jaren '70	Auteursgericht	Culturele vorming	Canon in fragmenten, veel poëzie en oudere teksten
<i>1962: Commissie-Van Dis, 'Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal'</i>			
<i>1968: Mammoetwet</i>			
Jaren '70	Tekstgericht	Literair-esthetische vorming	Complete teksten, vooral modern proza
Halverwege '70	Contextgericht	Maatschappelijke vorming	Veelsoortige teksten, ook lectuur
Jaren '80	Lezersgericht	Persoonlijke vorming	Veelsoortige teksten, leerlingafhankelijk
<i>1992: Wet op de basisvorming (studiehuis)</i>			
Jaren '90, '00	Competentiegericht	Literaire competentie	Verschillend per school

Figuur 2: Historisch overzicht van benaderingen in het literatuuronderwijs, naar Janssen 1998: 8

Janssen benadrukt dat haar overzicht in typen benaderingen een simplificatie is. Zo zijn er niet alleen combinaties mogelijk, maar kunnen er ook binnen iedere benadering weer verschillende subdefinities worden onderscheiden. Vooral de benadering van historische letterkunde vormt volgens Janssen een groep verschillende benaderingen op zich. Zij beschrijft bovendien dat het denken over deze literair-historische benaderingen vrijwel uitsluitend in negatieve bewoordingen gebeurt. In het discours zijn vaak de critici aan het woord die zich tegen bestaande benaderingen keren, al dan niet om een vernieuwing in het literatuuronderwijs te introduceren. 'Dit leidt ertoe dat soms een overdreven negatief beeld wordt geschetst' (Janssen 1998: 9).

In de volgende paragraaf neem ik de verschillende benaderingen van het historische-literatuuronderwijs onder de loep. Naast kwantitatieve gegevens komen de kenmerken van de verschillende literair-historische benaderingen aan bod via voor- en tegenstanders.

### 3.2.2 Overzicht literair-historische benaderingen

Het bovenstaande overzicht geeft een beeld van de verschillende benaderingen in het literatuuronderwijs. De historische literatuur op school vormt hierbinnen een apart gebied, met specifieke benaderingen. Het proefschrift van Slings (2000) biedt een duidelijk overzicht van deze specifieke literair-historische benaderingen. Ook hierbij hanteert Slings zijn indeling in verleden, heden en toekomst.

In zijn uiteenzetting over het verleden, van de negentiende eeuw tot aan de Mammoetwet, stelt Slings dat het veld van het historische-literatuuronderwijs zich afspeelde tussen de polen van de esthetische en de historische benadering. Als derde noemt hij de filologische benadering. Hij nuanceert zijn overzicht door te stellen dat deze benaderingen elkaar tot op zekere hoogte opvolgen, maar dat uiteindelijk geldt dat ze veelal naast elkaar voorkomen (2000: 47-53).

De filologie wordt door Slings als oudste benadering gepositioneerd: een erfenis van eeuwenlange toepassing op klassieke teksten in de Latijnse school. Van de negentiende tot ver in de twintigste eeuw vormde historische taalkunde dan ook een belangrijk deel van het historische-literatuuronderwijs. Leerlingen moesten woordvormen van het Middelnederlands analyseren en vertrouwd raken met afwijkende uitspraak, spelling en betekenis. Op deze manier zouden leerlingen zelfstandig Middelnederlandse teksten kunnen bestuderen.

Kritiek op deze benadering kwam van de esthetici, die de docenten ervan beschuldigden de filologie als hoofdzaak te beschouwen, waarbij het esthetisch genot van het kunstwerk teniet gedaan werd. Onder invloed van de Tachtigers won deze opvatting terrein. Voor de historische letterkunde werd de filologie ondergeschikt: het genieten van teksten die behoren tot de literaire canon staat dan centraal. De literaire tekst werd beschouwd als juweel van tijdloze schoonheid.

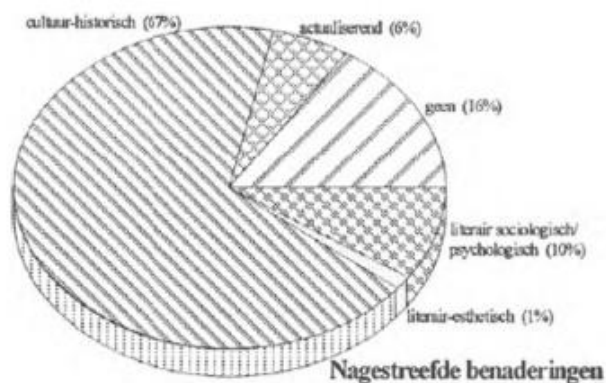
Onder invloed van onder andere Jonckbloet en later Te Winkel kwam vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw kritiek op dit idee van tijdloze schoonheid. De historische benadering beschouwde de tekst vanuit zijn historische context.<sup>4</sup> Aan de hand van historische feiten werd het begrip van de literaire tekst verduidelijkt, met aandacht voor de wisselwerking tussen tekst en toenmalige cultuur en de belevingswereld van de toenmalige mens.

In de onderwijssituatie van 1968 tot de invoering van de Tweede Fase in 1998/1999, voor Slings het heden, laten de onderzoeksgegevens uit figuur 3 zien dat de esthetische benadering door de ondervraagde docenten als onbelangrijk wordt beschouwd. Volgens Slings is deze echter nog steeds aanwezig in het bestaan van een schoolcanon. De filologische benadering is uitgediend, volgens Slings door het veelvoudig gebruik van edities met vertalingen. De historische benadering heeft zijn prominente positie behouden. 67% van de docenten geeft aan een cultuurhistorische benadering na te streven. Deze grote groep valt bovendien samen met de groep die cultuuroverdracht als voornaamste doelstelling heeft genoemd. Door 10% wordt de literair-sociologische of literair-psychologische benadering als belangrijk aangewezen. Hierbij wordt het typisch menselijk gedrag in de tekst bestudeerd, aan de hand van tijdloze en universele thema's

---

<sup>4</sup> Slings nuanceert dat in de literatuurdidactische discussie de 'historische methode' als een soort paraplueterm fungeert, 'waaronder tegenwoordig zowel de literair-, cultuur- en mentaliteitshistorische benadering gerekend zouden worden; in het literair-historisch onderwijs worden historische feiten betrokken die het begrip van de literaire tekst verduidelijken, het cultuur-historisch onderwijs probeert bovendien de wisselwerking tussen de desbetreffende tekst en de toenmalige cultuur in kaart te brengen en de mentaliteits-historische benadering heeft als doel om aan de hand van de tekst een beeld te geven van de belevingswereld van de toenmalige mens' (Slings 2000: 50).

zoals liefde en goed en kwaad. Deze benadering sluit aan bij actualisering, die volgens Slings ‘*in extremo* toegepast als een ver doorgevoerde variant van de literair-sociologische benadering beschouwd zou kunnen worden’ (2000: 107). Bij de actualiserende benadering staat de hedendaagse interpretatie centraal, met aandacht voor datgene uit de historische tekst dat nog aansluit bij de belevingswereld van de hedendaagse jongere. 6% van de docenten geeft aan deze benadering na te streven.



Figuur 3: Nagestreefde benaderingen van onderwijs in Middel nederlandse letterkunde (Slings 2000: 107).

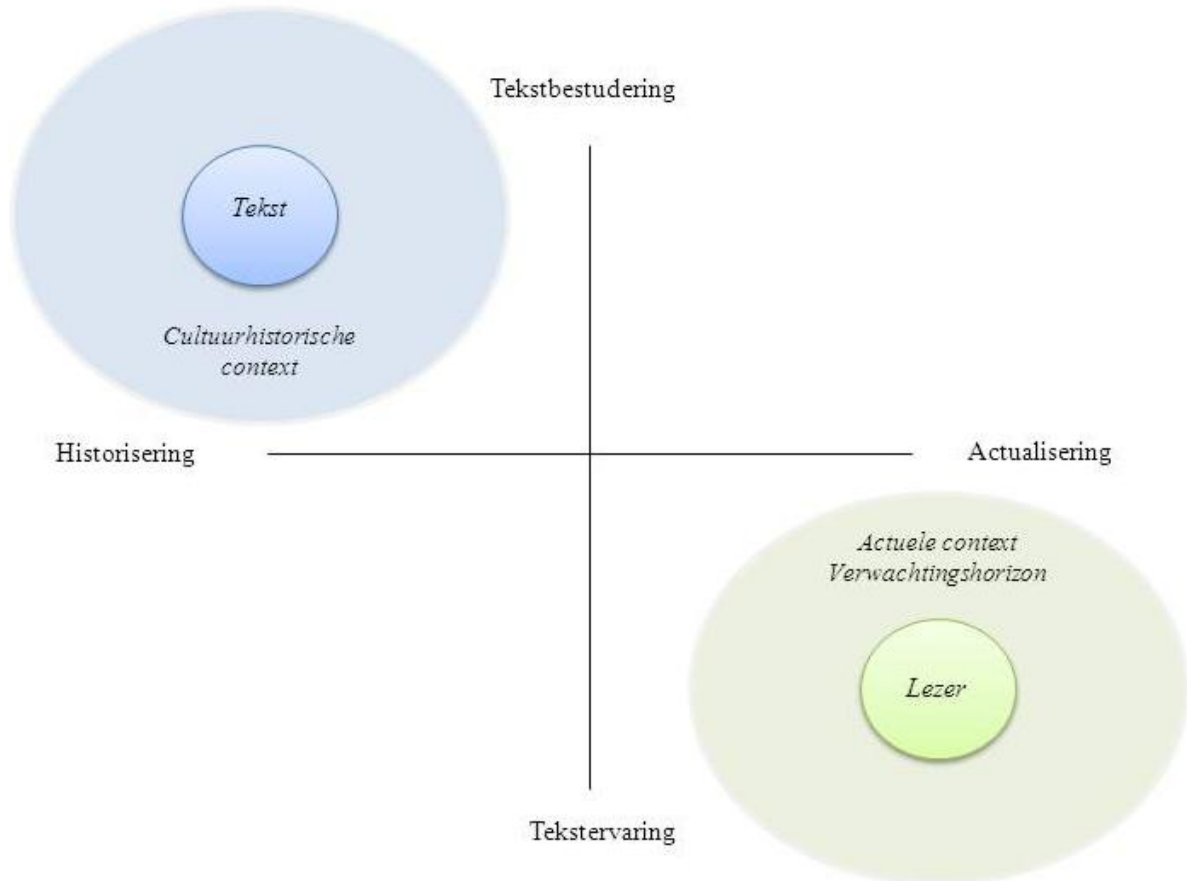
Waar de polen van de historische-literatuurdidactiek eerst gevormd werden door de historische en de esthetiserende benadering, is het spanningsveld verschoven naar de polen historisering en actualisering. Hierbij beschouw ik Slings' aparte aanduiding van de literair-sociologische en -psychologische benadering als een variant van actualisering, zoals hij zelf ook aangeeft. Het overzicht dat Geljon (1994) geeft van de belangrijkste benaderingen in het historische-literatuuronderwijs onderstreept deze tweedeling.

Naast deze tweedeling wordt in het discours over (historische-)literatuuronderwijs nog een belangrijke oppositie gehanteerd. De Moor (1984) beschrijft de begrippen tekstervaring en tekstbestudering vanuit een beweging tussen lezer en tekst. Lezersactiviteiten die tekstbestuderend zijn, behelzen een beweging van de lezer naar de tekst toe. Tekstbestudering is dan ook gericht op het door analyse begrijpen van een tekst en vooronderstelt daarbij wat De Moor een 'studieuze attitude' noemt. Begrip door analyse van de tekst staat dus centraal. Bij tekstervaring gaat het niet om het begrip, maar om de werking van de tekst op de lezer: zowel de spontane als de verder doorwerkende beleving van de tekst. De docent die een tekstervaringsmethode hanteert, richt zich op 'de realisering van een proces dat de leerling bewust maakt van de affectieve en cognitieve waarden die de tekst voor hem persoonlijk bezit of mist' (1984: 264). Er is daarmee veel aandacht voor het subjectieve in de beleving van literatuur.

De Moor (1982) bespreekt ook de didactische aanpak van beide benaderingen. Bij een tekstervarende didactiek houdt de docent zijn eigen tekstbehandeling kort en geeft via divergente en evaluatieve vragen veel ruimte aan leerlingen om hun ervaringen met de tekst te delen. Teksten leveren wezenlijk nieuw begrip op, bijvoorbeeld van waarden, smaak, vooroordelen en problemen. Bij de tekstervarende methode reflecteert de lezer op zichzelf en zijn nieuw verworven begrip. Het literaire werk wordt zelfs beschouwd als een uitdrukking van de persoonlijkheid van de lezer, die het werk individueel ervaart en interpreteert. Bij tekstbestudering worden convergente, tekstgerichte vragen gebruikt om structuuranalytische en narratologische aspecten van de tekst te duiden. Wuyts (2006) verbindt de tekstbestuderende methode met de hogere leerjaren van het voortgezet onderwijs. In de eerste graad van het onderwijs in Vlaanderen is er enkel tekstervarend lezen, waar leesplezier en het onder woorden brengen van de leesbeleving belangrijk zijn. In de tweede en derde graad komt het tekstbestuderend lezen erbij, om het leesplezier bewust te maken via een begrippenapparaat om zo de leesbeleving preciezer te kunnen benoemen.

Dat tekstervaring in de Tweede Fase zeer belangrijk wordt geacht, toont Slings (2001) treffend aan door te verwijzen naar het *ABC van het leesdossier* uit 1998, uitgegeven door Bulkboek. De eerste aanwijzingen voor literair lezen voor bovenbouwleerlingen geven aan dat het er niet om gaat of je het boek wel gesnapt hebt. Het belangrijkste van literatuur lezen op school is de persoonlijke beleving van de tekst, waarbij de leerling erachter komt wat het lezen van een boek voor hem betekent, situaties herkent of juist als nieuw ervaart en zichzelf spiegelt aan literaire personages. Slings vindt deze doorgeslagen nadruk op persoonlijke ervaring verontrustend. Ook Van Assche (1988) waarschuwt tegen een te eenzijdige beklemtoning van de tekstervaring, die dan niets meer is dan 'ervaring van zichzelf met de tekst als stimulus zodat de leerlingen al te vlug de tekst (het andere dan zichzelf) uit het oog verliezen' (1988: 39). Als literatuur slechts gebruikt wordt tot persoonlijkheidsontwikkeling, dan kan deze bovendien door talloze andere media worden vervangen, stelt Van Assche.

De verschillende literair-historische benaderingen in de huidige onderwijssituatie die hier aan bod zijn gekomen, zou ik bij elkaar willen brengen in onderstaande schematische weergave.



Figuur 4: Schematische weergave van literair-historische benaderingen

De polen historisering en actualisering vormen een belangrijke as, samen met de polen tekstbestudering en tekstervaring. Zowel de tekstbestuderende als de historiserende benadering zijn vooral gericht op de historische tekst, die door middel van analyse en informatie over de cultuurhistorische context geduid kan worden. Bij de analyse van historisch bepaalde teksteigen aspecten moet de lezer zich naar de tekst toe bewegen, met behulp van kennis over de historische context waarbinnen de tekst heeft gefunctioneerd. De tekstervarende en actualiserende benaderingen zetten juist de lezer en zijn subjectieve beleving centraal. Ook Janssen (1998) plaatst tekstervaring onder lezersgerichte benaderingen, met persoonlijke vorming als doel. De huidige lezer staat centraal, die met zijn persoonlijke ervaring en interpretatie van de tekst het literaire werk definieert. Bij actualiserende benaderingen staat de tekst als het ware in dienst van de moderne lezer, die gevormd is door zijn eigen verwachtingshorizon en daarmee de tekst zich toe-eigent in het zoeken naar aansluiting op zijn eigen belevingswereld.

Laat ik benadrukken dat dit een schematische weergave is, die vooral de theoretische benaderingen in relatie tot elkaar wil weergeven. Als beeld van literair-historische benaderingen in de praktijk is deze indeling in polen te zwart-wit: in de praktijk zullen de benaderingen vaak gecombineerd worden, met accentverschuivingen. Als analysemodel is deze schematische

vierdeling echter bruikbaar: het maakt inzichtelijk in hoeverre de tekst of de lezer als uitgangspunt geldt en welke benaderingen daarbij gebruikt of gecombineerd worden.

### **3.2.3 Historisering versus actualisering**

Een belangrijke as in bovenstaand schema wordt gevormd door de polen historisering en actualisering. In de bespreking van Slings' enquêteresultaten zijn deze benaderingen kort aan bod gekomen. Er is in het discours echter veel meer aandacht besteed aan de aanpak en gevolgen van beide benaderingen.

Zo beschrijft Geljon (1994) hoe bij de historische benadering de historiciteit van de tekst benadrukt wordt door het historisch kader aan te geven waarbinnen de tekst functioneerde. Het verleden wordt daarmee getoond als iets dat in contrast staat met het huidige leven. Ook Van Assche (1988) benadrukt dat historisering gebaseerd is op het laten ervaren van het fundamentele verschil tussen onze moderne ervaring en het wereldbeeld van de historische tekst. De leerling wordt naar het verleden toe geleid met de vraag: 'welke functies en maatschappelijke context maakten de oude literaire tekst tot wat hij is, tot een tekst die voor ons in vele opzichten anders, vreemd en veraf lijkt' (1988: 44). Als doelstelling van deze benadering noemt Geljon het aan leerlingen bijbrengen van historisch besef en perspectief.

Van Assche definieert actualisering als 'het nadrukkelijk transponeren van de historische tekst naar de actuele wereld van de leerling. Het verleden wordt in het heden geprojecteerd in de veronderstelling dat daardoor de toeëigening [sic] vergemakkelijkt wordt en de interesse vergroot' (1988: 42). Geljon beschrijft als uitgangspunt van deze benadering dat historische teksten thema's bevatten die voor de hedendaagse lezer ook nog reëel en actueel zijn. Deze thematiek wordt voor de leerling dichterbij gebracht door deze te vergelijken met het leven hier en nu. 't Hart en Van der Meulen (1985) stellen dat deze benadering het optreden van eeuwige thema's in literatuur benadrukt. Thema's als liefde, dood, verzet of verdriet worden benaderd als tijdloos en universeel om aanknopingspunten te vinden met de leefwereld van de leerlingen. Volgens Bolscher et al. gaat een actualiserende benadering vooral over het onderwerp van de tekst en de betekenis en waarde daarvan voor lezers van nu (2004: 187).

Zoals hierboven aangegeven door Janssen wordt er in het denken over historische-literatuurbenaderingen vooral kritisch naar de tegenpartij gekeken. In de publicaties van Van Assche (1988) en 't Hart en Van der Meulen (1985) komen dan ook vooral de problemen met actualisering aan het licht. Hun kritiek op de actualiserende benadering wordt gestaafd met vier argumenten.

Het eerste argument betreft de motivatieproblematiek. De handreiking naar de leefwereld van de leerling is bedoeld om het lezen te vergemakkelijken. Het idee is dat leerlingen gemotiveerder zijn om teksten te lezen die ze met hun eigen ervaring kunnen verbinden. 't Hart en



Van der Meulen twijfelen daaraan: 'Het is veel interessanter om je bezig te houden met gebeurtenissen, verhalen en ervaringen die contrasteren met die van nu' (1985: 7). Ervaringen zijn historisch, stellen zij, en daarom kunnen historische teksten huns inziens beter gebruikt worden als middel om het historische van ervaringen te leren inzien. Dat ervaringen historisch zijn benadrukken ook Van Oostrom en Pleij (1997). Zij stellen dat je moderne emoties niet zomaar kan projecteren op het verleden, vooral omdat moderne lezers beschikken over een 'anders gestemd emotioneel instrumentarium, waarvan de snaren niet zomaar door teksten uit het verleden kunnen worden beroerd' (1997: 283).

De nadruk op historiciteit hangt samen met de kritiek op de aanwezigheid van eeuwige thema's in literatuur. Volgens 't Hart en Van der Meulen wordt literatuur daarmee versimpeld tot variaties op dezelfde thema's. Door te veronderstellen dat historische teksten het 'algemeen menselijke' behandelen dat gedurende de geschiedenis constant blijft, worden deze ontdaan van hun historiciteit. Juist die aspecten die het historische van teksten uitmaken, zouden in het onderwijs benadrukt moeten worden: 'het *gedateerde*, het *niet-meer-actuele*, dat wat niet direct met de eigentijdse ervaring kan worden begrepen' (1985: 5). Ook Van Assche is van mening dat in deze benadering wordt verdoezeld dat het om oude teksten gaat, onder meer door het gebruik van moderne vertalingen en aanpassingen.

Een derde argument betreft het gegeven dat de tekst vaak grof versimpeld wordt als deze koste wat kost actueel gemaakt moeten worden. Van Oostrom en Pleij hebben niets tegen een pakkend anachronisme dat het verleden meer aanschouwelijk kan maken, maar zijn tegen een benadering waarbij alle Arturverhalen soaps zijn, of Hadewijch en Anna Bijns de middeleeuwse Spice Girls: 'we moeten het niet zoeken in gewilde actualisering op zulke smakeloze schaal' (1997: 283). Van Assche onderschrijft dit standpunt in niet minder vurige bewoordingen. Hij noemt het 'historische verminking' als teksten grof vermengd worden met wat de leerling kent en begrijpt van literatuur en wereld, omdat dat altijd tot versimpeling leidt (1988: 43). Omdat een historische tekst voor de moderne lezer 'leuk' moet zijn, wordt geprobeerd om de tekst voor lezers te presenteren alsof deze niet wezenlijk anders zou zijn dan een verhaal uit hun eigen tijd. Van Oostrom en Pleij betogen dat deze aanpassingen de tekst zo geïsoleerd presenteren, dat deze hopeloos in de lucht blijft hangen, want 'zij kan immers slechts leven in de context van de bij te leveren tijd' (1997: 284).

Tot slot is er kritiek op het centraal stellen van de lezer en zijn persoonlijke verwerking van de tekst. Bij een actualiserende verwerkingsopdracht is de tekst een 'startblok om zelf tekst te produceren, geen object van confrontatie en analyse maar prikkel tot creativiteit en eigen productie [sic]' (Van Assche 1988: 44).

Deze kritiek geldt overigens vooral bij een te sterke nadruk op actualisering. Zowel Geljon als Van Assche pleiten voor een gulden middenweg tussen historiseren en actualiseren. Beiden

bekritisieren het te eenzijdig beklemtonen van een van de polen. Van Assche stelt dat een historiserende benadering die te tekstgericht is, het onderwijs te analytisch en wetenschappelijk maakt, waardoor de leerling passief wordt. Een actualiserende benadering die te leerlinggericht is, laat de leerling in zijn eigen wereld ronddwalen zonder veel perspectief, waarbij alles wat anders is, en daarmee ook de historische tekst, al snel uit het oog wordt verloren. Geljon stelt dat zowel de ontwikkeling van het historisch bewustzijn, als het besef van samenhang tussen heden en verleden belangrijke functies van literatuuronderwijs zijn. Niet alleen moet er aandacht zijn voor het gegeven dat historische teksten in hun tijd een afspiegeling waren van de opvattingen van toen, maar ook dat die teksten kunnen bijdragen aan een beter begrip voor het heden en de literatuur van onze tijd. 'Als duidelijk geworden is binnen welk wereldbeeld de tekst een functie had, kunnen we bekijken of de tekst de lezer van nu nog iets te vertellen heeft' (1994: 61).

Van Assche zoekt naar een evenwicht tussen de wereld van de leerling en de wereld van de literatuur, waarbij er niet te intellectueel, maar ook niet te sentimenteel wordt gedaan: een balans tussen tekstbestudering en -ervaring. Centraal staan 'de concreet realiseerbare relaties tussen leerling en tekst en het is de leraar die er in moet slagen deze relatie op gang te brengen, te stimuleren, waar nodig een nieuwe impuls te geven als bemiddelaar en doseerder van belangen, waarden en inzichten' (39-40). Hij noemt historisch besef als een belangrijk doel dat zowel door het tijdloze en universele, als het tijdelijke en historische gevoed kan worden. '(A)ls het tijdloze en het tijdelijke tegelijk worden geactualiseerd is het historisch besef eerst echt verrijkend' (1988: 37).

### **3.3 Tekstpresentatie**

De verschillende didactische benaderingen van historische letterkunde hebben ook gevolgen voor de manier waarop de historische tekst wordt gepresenteerd. Welke benadering veronderstelt welke tekstpresentatie?

Zoals hierboven beschreven, pleitten 't Hart & Van der Meulen (1985) voor een strikte historisering. Bij deze benadering stellen zij wat betreft de presentatie van de tekst bestaande kritische edities voor, waarbij leerlingen ook over het commentaar van de filoloog kunnen beschikken. Dit vormt een extra hulpmiddel om de leerlingen te wijzen op de historiciteit van de tekst. Dat de edities waar zij op doelen niet voor gebruik op de middelbare school gemaakt zijn, lossen zij op door een beroep te doen op de docent, die de moeilijkheidsgraad van de editie zelf zou moeten aanpassen.

Wat betreft actualisering wordt er door Van Assche (1988) vooral in negatieve bewoordingen over de tekstpresentatie gesproken. Volgens hem wil men bij actualisering verdoezelen dat het om oude teksten gaat, door gebruik te maken van moderne vertalingen en aanpassingen. Mathijssen pleit in haar voordracht voor *Leescultuur onder vuur* (2006) juist vurig voor hertalingen. Herspellen is volgens haar niet genoeg voor boeken die meer dan anderhalve

eeuw oud zijn, dan moet er een hertaling aan te pas komen. Daarbij benadrukt ze wel dat alleen hertalingen de historische tekst niet naar de lezer brengen: de verschillen in wereldbeelden moeten ook overbrugd worden.

Hertalingen zouden dus niet voldoende zijn voor de overbrugging naar de lezer. Ook hier blijkt een gulden middenweg tussen een historiserende en een actualiserende tekstpresentatie gewenst. Van Oostrom en Pleij (1997) stellen de volgende eisen aan de manier waarop historische teksten in het middelbaar onderwijs gebruikt worden. Deze moeten weliswaar aantrekkelijk en modern gepresenteerd worden, maar met het doel om toegang te verschaffen tot het historische en literaire bewustzijn van de jonge lezers. Door een (cultuur)historische inbedding van de tekst kan dit bewustzijn verder getraind worden. De oorspronkelijke bedoeling en betekenis van de tekst staan centraal, met zijn bijzondere taalmiddelen. Van Oostrom en Pleij erkennen dat een editie met woordverklaringen onderaan de pagina haar beste tijd voor het onderwijs gehad heeft. ‘Compleet vertalen heeft wat dat betreft zeker de toekomst – maar dan toch zo, en zo gepresenteerd, dat de oorspronkelijke tekst niet te gemakkelijk achter de horizon verdwijnt’ (1997: 284).

De door Van Oostrom en Slings geïnitieerde reeks *Tekst in Context* lijkt het product van deze eisen te zijn geworden. Naast de oorspronkelijke tekst in herspelling wordt in deze edities een prozavertaling aangeboden. Bovendien wordt de tekst onderbroken voor toelichting en commentaar, met als uitgangspunt om literair- en cultuurhistorische thema’s uit te diepen (Slings 2000b). Met deze opzet is het de bedoeling dat tekstbestudering en tekstervaring ‘gebroederlijk hand in hand gaan’ (Slings 2001).

## 4. Methode

De volgende paragraaf toont een analyse van de lessenreeks ‘De zaak V.’ zoals deze ontwikkeld is voor het Corderius College, bestaande uit acht lessen van elk twee blokken. Elke les is in eenheden ontworpen, met een omvang van meestal een half of heel lesuur. Deze verschillende theoretische en praktische lesonderdelen kennen elk hun eigen literair-historische benadering of combinatie van benaderingen, waardoor de les niet onder één noemer te vangen is. De verschillende lesonderdelen, zoals een PowerPointpresentatie of het maken van een schrijfo opdracht, hanteerde ik dan ook als analyse-eenheden en heb ik in eigen subparagrafen behandeld. In bijlage 1 is een overzicht opgenomen van de lesonderdelen die ik heb onderscheiden.

Ik heb deze lessenreeks geanalyseerd met behulp van het schematische overzichtsveld uit figuur 4 en de besproken kenmerken van elke benadering. De lesonderdelen vormden dus aparte analyse-eenheden, met de bijbehorende vooraf gestelde lesdoelen en de praktische uitwerkingen in het leerlingenmateriaal. De leidende vraag per onderdeel was welke literair-historische benadering of combinatie van benaderingen een rol speelde. Het doel van de analyse was het in beeld brengen van de verdeling van de verschillende lesonderdelen in het schematische overzichtsveld van literair-historische benaderingen. Omdat dit onderzoek een toelichting bij de lessenreeks vormt, vormt de beschrijving van deze lesonderdelen ook een belangrijk deel van de analyse.

Als analysemateriaal had ik een aantal documenten tot mijn beschikking. Ten eerste de docenthandleidingen, waarin we de lesdoelen hebben aangegeven en de lesonderdelen gespecificeerd. Deze handleidingen zijn tijdens regelmatige intervisiebijeenkomsten ontworpen, besproken en gereviseerd. Ten tweede de verslagen die de docenten van elke les geschreven hebben, waarin we aandacht besteedden aan de aanpak van de leerlingen en hun uitwerkingen van de opdrachten. Afgezien van les 2 heb ik alle lessen bijgewoond, dan wel zelf gegeven; mijn eigen aantekeningen vormden hierbij dan ook een aanvullende bron. Ten derde het leerlingenmateriaal: diverse geschreven of getypte uitwerkingen, de gefilmde nieuwsitems uit les 4 en een videoregistratie van de rechtszaak in les 8. De laatste bron wordt gevormd door de schriftelijke evaluatie die we aan het eind van de laatste les hebben afgenomen. Dit materiaal wordt in eigen beheer bewaard, deels op papier en deels digitaal op een Google Drive die toegankelijk is voor alle medewerkers aan dit project.

Behalve bij de bespreking van de evaluatie heb ik geen gebruik gemaakt van kwantitatieve meetmethoden. In de analyse van het leerlingenmateriaal, met per tweetal of team verschillende uitwerkingen, heb ik tendensen beschreven. Hierbij heb ik op een kwalitatieve manier gekeken naar opvallendheden en overeenkomsten in de verschillende uitwerkingen. Het ging me hier meer om het vergelijken van de door ons gestelde lesdoelen en ontworpen lesonderdelen met de daadwerkelijke uitvoering, dan om precieze leereffecten te meten. Hiertoe waren onze lessen niet ingericht: dat had een specifieke onderzoeksopzet en voorbereiding geëist.

## 5. Analyse van de lessenserie

### 5.1 Les 1

#### 5.1.1 Briefing ‘De zaak V.’

Bij het begin van de eerste les werd het concept van de lessenreeks geïntroduceerd. Doel was de leerlingen te enthousiasmeren voor de komende lessen door aan te sluiten bij aspecten uit hun belevingswereld. We namen de leerlingen mee in een soort spelsituatie, waarin we hen als rechercheurs van de politie Amersfoort brieften over een heropende zaak. Hierbij hebben we gebruik gemaakt van moderne en herkenbare opvattingen van misdaad en recht. Zo spraken we de leerlingen letterlijk aan als rechercheurs en kregen ze een dossier waarin de stukken opgemaakt waren met het moderne politielogo en hun regionale politie-eenheid: regiopolitie Eemland-Zuid, Amersfoort, dienst centrale recherche. We presenteerden de zaak als een *cold case*: een oud, onopgelost misdrijf. We veronderstelden dat de leerlingen via bijvoorbeeld films en televisieprogramma's met deze termen bekend waren.

Het actualiserende concept van ‘De zaak V.’ was hier zo dominant dat we nog niet vermeldden dat het om een literaire tekst draaide. We hebben de zaak geïntroduceerd door de motieven dood en moord als actuele thema's te presenteren. Deze thema's waren niet alleen herkenbaar voor de leerlingen, maar zouden ze ook moeten motiveren om verder onderzoek te doen naar wat er gebeurd is en waarom. De informatie in de briefing hielden we spaarzaam om interesse op te wekken. De literaire tekst werd teruggebracht tot een aantal gegevens van een misdrijf: er zijn twee doden in een apart kamertje, één dode in een grote zaal, een groep verwarde mensen en een persoon die vermist is. De verdere toedracht van het misdrijf was onduidelijk. We hebben de leerlingen als doel gesteld dat in de komende acht lessen deze zaak niet alleen opgelost zou worden, maar dat de betrokkenen bovendien in een moderne rechtszaak zouden worden berecht.

Hoewel een *cold case* officieel niet verjaard mag zijn en dus niet ouder mag zijn dan zeventig jaar, hebben we direct vermeld dat dit misdrijf zich in 1315 heeft afgespeeld.<sup>5</sup> De leerlingen wisten al dat deze lessenreeks over de middeleeuwen zou gaan, dus dat hoefden we niet te verzwijgen. We hebben de historiciteit van de zaak juist zeker willen benadrukken. We hebben de leerlingen gestimuleerd om zich in de middeleeuwse context te verdiepen en hun manier van denken aan te passen aan die tijd – anders zou het onmogelijk zijn om de zaak op te lossen. We hebben de historische context dus als onmisbare informatie gepresenteerd.

---

<sup>5</sup> We hebben hier gebruik gemaakt van de datum van voltooiing die de kopiist van de Middelnederlandse bewerking in het handschrift-Van Hulthem onderaan *De Burggravin van Vergi* heeft genoteerd. We willen hiermee geenszins beweren dat *La Chastelaine de Vergy* gedateerd wordt in 1315.

### **5.1.2 Mindmap**

Vanwege de waarde van de historische context hebben we de voorkennis die de leerlingen al hadden over de middeleeuwen willen activeren door middel van een mindmap. Bekende gegevens en associaties werden in groepjes op een groot vel genoteerd. Uit de mindmaps bleek dat de leerlingen al veel kennis hadden over de middeleeuwse samenleving. Zo bevatte elke mindmap een onderscheid in standen en woonomstandigheden. Op drie van de vijf mindmaps werd het feodalisme genoteerd als bekend gegeven. Verder kwamen vooral de slechte hygiëne, ridders en heksen als associaties naar voren. De leerlingen hebben hiermee een aantal verschillen met de huidige tijd expliciet benoemd.

### **5.1.3 Middeleeuwen**

Via een PowerPointpresentatie hebben we deze historische kennis uitgebreid door meer informatie te geven over het middeleeuwse wereldbeeld: de rol van religie, de verdeling van de maatschappij in standen en het leenstelsel en de verschillende leefomstandigheden. Met het presenteren van deze historische feiten wilden we de leerlingen verder inzicht geven in de vreemdheid van deze leefwereld. De bewustwording van verschillen in wonen, standen, wereldbeeld en de rol van religie ten opzichte van de moderne tijd vormde dan ook een expliciet lesdoel.

### **5.1.4 Proces-verbaal**

In de middaguren hebben de leerlingen zich voor het eerst beziggehouden met de primaire tekst. Vanuit het concept van de zaak besloten we de tekst te presenteren als een getuigenverklaring, op basis waarvan de rechercheurs een proces-verbaal moesten opstellen. De verklaring hebben we samengesteld uit korte passages uit de prozavertaling van Theo Meder (1988) die iets weggaven over de drie doden en de locatie van het misdrijf, waarbij we belangrijke namen en handelingen leesbaar hadden gemaakt. De tekstpresentatie was actualiserend, waarbij we niet alleen de historiciteit van de tekst hebben verdoezeld door de prozavertaling te gebruiken, maar ook de literaire kwaliteit ervan door deze in een fragmentenverzameling als feitelijke getuigenverklaring te presenteren. Ook het eindproduct van het proces-verbaal sloot aan bij de moderne belevingswereld. Dat neemt niet weg dat de tekstfragmenten een duidelijk historisch onderwerp hadden: de hertog, hertogin en de jonkvrouw werden als personages genoemd, net als historische activiteiten zoals reidansen.

Bij de werkvorm van de opdracht stond het bestuderen van de tekst centraal. Geïnspireerd op de verschillende leesrollen van een *literature circle* had elk groepslid een ander aandachtspunt tijdens het lezen, zoals het onderstrepen van opvallende woorden of het maken van een tekening op basis van de tekstuele informatie. Een van de rollen had zelfs een specifiek historiserende aanpak:

de ‘middeleeuwse verbinder’ moest letten op aspecten uit de tekst die vreemd en gedateerd waren en deze verbinden aan zijn kennis van de middeleeuwse maatschappij. De leerlingen deelden vervolgens hun bevindingen en analyseerden de tekst zo vanuit verschillende invalshoeken. Het proces-verbaal dat hieruit volgde had weliswaar een moderne vorm, maar fungeerde vooral als middel om de tekst intensief te bestuderen. Uit het masterdocument dat we gezamenlijk hebben opgesteld, zie bijlage 2, blijkt ook dat deze vorm inzicht geeft in narratologische aspecten van de tekst. De leerlingen hebben verschillende ruimtes onderscheiden, die nog extra in beeld zijn gebracht in een reconstructietekening. Daarnaast hebben ze alle afzonderlijke handelingen en gebeurtenissen weten te onderscheiden. Deze feitelijke opsomming vormde zo een eerste stap van analyse, zonder ruimte voor persoonlijke interpretatie.

In de eerste les vormde de briefing een introductie van het concept, waarbij de aansluiting met de moderne belevingswereld centraal stond. Binnen deze actualisering werd de historiciteit van de zaak echter niet verzwegen. De vreemdheid van de middeleeuwse samenleving werd benadrukt in de mindmap en de presentatie, die op een historiserende manier aandacht boden aan de achtergronden van de zaak. Voor de moderne vorm van het proces-verbaal werden tekstfragmenten bestudeerd en geanalyseerd.

## **5.2 Les 2**

### **5.2.1 Analyse betrokkenen**

In les 2 stonden vanuit het concept van ‘De zaak V.’ de betrokkenen en de hofcultuur centraal. Na de basisinformatie uit het proces-verbaal van de vorige les werden de leerlingen uitgedaagd om zelf te bedenken welke informatie over de betrokkenen ze nog misten en waar dus nader onderzoek naar gedaan moest worden. De docenten inventariseerden de onderzoeksvragen en stuurden waar nodig naar de meest relevante vragen: wie zijn de betrokkenen, hoe worden ze omschreven, wat waren hun posities en functies en wat waren hun onderlinge relaties? We stuurden aan op deze tekstgerichte vragen omdat de leerlingen als bron alleen een nieuw fragment van de primaire tekst ter beschikking hadden. Deze opdracht kenmerkte zich dan ook door tekstbestudering van het nieuwe fragment, dat we als titel ‘Informatie over de verdachten’ hebben meegegeven. We hebben hier wederom voor de prozavertaling gekozen, omdat we een moderne tekstpresentatie verkozen boven aandacht voor de historiciteit van de tekst. Vanuit het concept moest het tekstfragment slechts informatie bieden over de betrokkenen: wederom was de literaire kwaliteit ondergeschikt. Het fragment begint net na de proloog en vertelt over de ridder die de avances van de hertogin afwijst, haar listige reactie en de hertog die verhaal komt halen bij de ridder.

In de uitvoering van de les bleken de leerlingen het moeilijk te vinden om het tekstfragment zelfstandig te bestuderen; de tekstanalyse was dan ook meer klassikaal gestuurd. De docenten

hebben vooral aangestuurd op het beschrijven van de betrokkenen door het onderscheiden van hoofd- en bijfiguren, het noemen van enkele uiterlijke en gedragskenmerken en het typeren van de onderlinge relaties.

### **5.2.2 Schrijfopdracht hoofsheid**

Naast deze tekstbestuderende opdracht wilden wij de leerlingen ook meer inzicht geven in de leefwereld van de betrokkenen via informatie over de hofcultuur. De opdracht een uiteenzetting te schrijven over hoofsheid was gericht op de context waarin de primaire tekst gefunctioneerd heeft. Het vormde ten eerste een lesdoel dat leerlingen kennis over hoofsheid konden inzetten in een schrijfopdracht. In de artikelen uit het benodigde informatiedossier werd middeleeuwse hoofsheid verbonden met huidige omgangsvormen en etiquette. Het vormde daarmee ook een lesdoel om de leerlingen beide cultuurfenomenen met elkaar te laten vergelijken.

Het informatiedossier bestond uit het fragment uit Meders prozavertaling die ook in de betrokkenenanalyse werd gebruikt, de na te leven waarden van het Corderius College en artikelen over tafelmanieren in de middeleeuwen, hoofsheid, middeleeuwse straffen en moderne omgangsvormen. Dat de invalshoeken van de teksten grotendeels actualiserend waren door verbindingen te maken met hedendaagse waarden en omgangsvormen, liet zijn sporen na in de invulling van de schrijfopdrachten. Het ging soms zelfs zo ver dat hoofsheid gelijkgeschakeld werd aan etiquette. Zo schrijven Hanna Kok en Rachel van de Kerk: 'Etiquetteregels waren er dus wel degelijk in de Middeleeuwen. Ze noemden dat toen hoofsheid.' Voorbeelden van hoofsheid die werden genoemd, gingen bij enkele leerlingen dan ook niet verder dan goede tafelmanieren. De meeste schrijfopdrachten toonden echter ook aandacht voor hiërarchie, liefdesregels en Arturromans als model. De teneur van de schrijfproducten toonde een actualiserende benadering van de historische context, waarin de leerlingen zochten naar overeenkomsten en verschillen tussen hoofsheid en herkenbare, moderne equivalenten.

Enkele leerlingen toonden met die confrontatie tussen beide cultuurfenomenen wel historisch inzicht. Zo schrijven Hanna en Rachel: 'Veel van onze omgangsregels stammen uit de Middeleeuwen en zijn in de loop der jaren blijven bestaan. Eigenlijk waren zij beschaafder dan wij nu, aangezien het respect voor de medemens, dat zij heel erg hadden, bij ons nog wel eens ontbreekt.' Of het inzicht van Eline Wessels en Anouk Boersen: 'Al ziet men de middeleeuwen als een barbaarse tijd, we danken er wel onze beschaving en goede manieren aan.' Hier leidt de vergelijking tot inzicht in zowel historisch als huidig wereldbeeld. Kennis over de historische context en een actualiserende verbinding met het heden komen hier samen.

In de tweede les kregen de leerlingen meer inzicht in de personages en hun onderlinge relaties door het bestuderen van een fragment uit de prozavertaling. In de schrijfopdracht benaderden de meeste



leerlingen hoofdsheid vanuit een vergelijking met moderne equivalenten. Bij enkelen leidde dit tot een confrontatie tussen twee wereldbeelden en historisch inzicht. Deze les bood dus ruimte aan tekstbestudering, actualisering en informatie over de historische context.

### **5.3 Les 3**

#### **5.3.1 Handschriften**

In les 3 wilden we de primaire tekst in het handschrift behandelen. Vanuit het concept van ‘De zaak V.’ hebben we de handschriften Gent en Van Hulthem benaderd als authentiek, historisch bewijsmateriaal. Het handschrift was vanuit het concept vooral belangrijk als drager van informatie over de zaak, waarvan de leerlingen nog niet de precieze toedracht kenden. In de PowerPointpresentatie hebben we het middeleeuwse handschrift echter vooral cultuur- en literair-historisch benaderd. De presentatie bevatte veel afbeeldingen van handschriften en verluchtingen, de stappen van het productieproces via miniaturen en de belangrijkste verschillen tussen de handschriften Gent en Van Hulthem, waaronder de lettertypen. De leerlingen hebben zelfs een stukje tot perkament verwerkte dierenhuid in handen gehad. De historiciteit van het middeleeuwse boek stond in dit lesdeel centraal. Binnen het kader van het moderne onderzoek was er aandacht voor het middeleeuwse handschrift vanuit een cultuur- en literair-historische benadering.

#### **5.3.2 Afschrift en vertaling**

De opdracht van deze les was gericht op het kennismaken met het Middelnederlandse schrift en de taal: zowel het lettertype, grammaticale constructies als woordbetekenis. De leerlingen werden hierdoor geconfronteerd met de vreemdheid van de Middelnederlandse taal en schrijfwijze. Vanuit het concept van de zaak bood deze opdracht de mogelijkheid om de leerlingen meer informatie te geven over de toedracht van het misdrijf. Op dit punt hadden de leerlingen ongeveer de helft van het verhaal in de prozavertaling gelezen. Door het aanbieden van passages uit het Gentse fragment, die de leerlingen zelf moesten transcriberen, vertalen en in de goede volgorde zetten, ontsloten de leerlingen zelf meer informatie op basis van het historische bronnenmateriaal.

De leerlingen kregen in duo's een afbeelding van tien regels uit het Gentse fragment, waarvan ze eerst een afschrift moesten maken. Vervolgens moesten ze op basis van een door ons voorbereid correct afschrift de regels naar modern Nederlands vertalen. Er waren woordenboeken aanwezig en de docenten stonden met hun kennis te hulp. Vanwege de complexiteit van de opdracht hebben we gaandeweg aanwijzingen gegeven over lastige grammaticale constructies, zoals veelvoorkomende clisisvormen. We hebben de primaire tekst hier dus filologisch benaderd, waarbij de leerlingen zich moesten richten op de historiciteit van de taal en het schrift.

In het oorspronkelijke lesplan was het de bedoeling om na deze intensieve bestudering van de historische bron de aandacht te verleggen naar het begrip van de inhoud. De fragmenten zouden klassikaal op de juiste volgorde worden gelegd aan de hand van korte beschrijvingen van de kern van elk fragment. Wegens tijdgebrek hebben we dit lesonderdeel verschoven naar de volgende les.

### **5.3.3 Lezen tekst in vertaling**

Na de aandacht voor handschriften is er tijd besteed aan het lezen van het verhaal in de uitgave van Nederlandse Klassieken (1997). Hiermee werd de literaire tekst onthuld: hét document waarmee de precieze toedracht van de zaak ontdekt kon worden. Deze editie bevat naast de herspelde Middelnederlandse tekst een vertaling van Willem Wilmink en toelichtingen van literair-analytische en cultuurhistorische aard. In kleine groepjes, elk begeleid door een docent, is de tekst gezamenlijk gelezen. Hierbij mochten de leerlingen zelf kiezen of ze het Middelnederlands of de vertaling lazen. Op vaste punten hebben we via leesvragen naar het begrip van de tekst gevraagd en waar nodig zaken toegelicht. De leesvragen waren tekstbestuderend en convergent, bijvoorbeeld gericht op het benoemen van het personage dat aan het woord is, het analyseren van bepaalde keuzes of het samenvatten van langere passages. De vragen waren daarmee gericht op specifieke antwoorden, met een gedeeld tekstbegrip als doel. Naast deze tekstanalytische vragen hebben we de leerlingen ook gewezen op cultuurhistorische aspecten, bijvoorbeeld de amoureuze functie van de boomgaard. De toelichtingen in de editie waren hier behulpzaam bij. Tekstbegrip vormde het belangrijkste doel, eventueel ondersteund door contextuele informatie; er was geen ruimte voor tekstervaring.

In de derde les gaf de PowerPointpresentatie over handschriften meer informatie over de cultuur- en literair-historische context van het bewijsmateriaal. In de transcribeer- en vertaalopdracht werden de leerlingen nog actiever geconfronteerd met de vreemdheid van het Middelnederlandse schrift en de taal. De tekst werd door middel van de Gentse fragmenten filologisch en historiserend benaderd. Het gezamenlijk lezen en bestuderen van de tekst was gericht op tekstbegrip.

## **5.4 Les 4**

### **5.4.1 Lezen tekst in vertaling**

Wegens tijdgebrek in les 3 hebben we een deel van deze lestijd gebruikt voor het afronden van het lezen en de laatste stap van de vertaalopdracht. De les begon met het lezen van de laatste 300 regels van het verhaal, volgens hetzelfde principe als de vorige les. De tekst werd bestudeerd via convergente leesvragen die de leerlingen hielpen in hun tekstbegrip. Met het lezen van het hele verhaal werd de kennis die de leerlingen tot dusver van het misdrijf hadden, volledig gemaakt. Met

behulp van deze kennis zijn daarna de getranscribeerde en vertaalde fragmenten van Gent klassikaal in de juiste volgorde gelegd. Met dit lesonderdeel was de politiefase van het onderzoek afgerond: de leerlingen wisten nu precies wat er gebeurd is aan het hof. Ook konden ze deze gebeurtenissen plaatsen tegen de achtergrond van de hofcultuur en de waarden van de middeleeuwse samenleving.

#### **5.4.2 Kruistochten**

Het eigenlijke onderwerp van les 4 was boetedoening. Vanuit het concept van de zaak wilden we stil staan bij het gegeven dat een van de ‘moordenaars’ zichzelf bestraft voor zijn daden. In het slot van de *Vergi* wordt immers verteld hoe de hertog zoveel wroeging voelde over zijn aandeel in de dramatische gebeurtenissen, dat hij ‘tcruce ontfaen’ heeft. Aangesloten bij de orde der Tempeliers liet hij zijn wereldrijke macht en rijkdom achter om een vroom leven te leiden als kruisvaarder. We wilden de leerlingen kritisch laten nadenken over deze vorm van boetedoening. De korte passage in de tekst hebben we als vertrekpunt genomen in een PowerPointpresentatie waarin de kruistochten als historisch gegeven zijn toegelicht.

De presentatie vormde een combinatie van historische feiten, ooggetuigenverslagen en beeldmateriaal uit de verfilming van Thea Beckmans *Kruistocht in spijkerbroek*. Met het filmmateriaal wilden we aansluiting zoeken bij de belevingswereld van de leerling – veel leerlingen gaven aan de film of het boek te kennen. We hoopten hiermee niet alleen de interesse te vergroten: de gekozen fragmenten gaven ook inzicht in de motivatie om op kruistocht te gaan en de verschillende leefomstandigheden, waarmee het contrast met hedendaagse boetedoening werd benadrukt. Dit lesonderdeel had een duidelijk historiserende benadering: een tekstpassage die duidelijk historisch bepaald is, werd met achtergrondinformatie verduidelijkt. Aandacht voor het gegeven dat op kruistocht gaan een toen passende manier van boetedoening was, plus de verwijzing naar de orde der Tempeliers die de auteur heeft gebruikt, benadrukte de wisselwerking tussen tekst en toenmalige cultuur.

#### **5.4.3 Nieuwsitems**

Omdat alle gegevens over het hoe van het misdrijf bekend waren en het politieonderzoek daarmee was afgerond, hebben we in dit lesonderdeel de rol van de leerlingen veranderd naar die van journalisten. Vanuit het concept van ‘De zaak V.’ kreeg de pers op dit moment lucht van de zaak. Het doel van deze opdracht was dat de leerlingen hun kennis over het verhaalde en de kruistochten zouden vertalen naar een hedendaags nieuwsitem, binnen de kaders van een bepaald format. We hebben vijf formats van informatieve televisieprogramma's gekozen die geschikt waren voor het berichten over een moordzaak en die aansloten bij de belevingswereld van deze leerlingen. Als voorbeeld hebben we fragmenten van elk televisieprogramma laten zien, die berichtten over de

recente moord van sporter Oscar Pistorius op zijn vriendin. Deze verbinding benadrukte de thema's moord en straf uit de *Vergi* als universele en tijdloze zaken. De opdracht had daarmee een sterk actualiserende aanpak.

Uit de uitwerking van de opdracht bleek dat de leerlingen alleen de verhaalgegevens hadden gebruikt in hun nieuwsitems, waarmee ze de personages en hun handelen verplaatsten naar een moderne context. De leerlingen hadden geen gebruik gemaakt van de informatie over de historische context uit de PowerPointpresentatie. De gemaakte nieuwsitems toonden dan ook geen analyse of confrontatie van de verschillen tussen middeleeuwse en hedendaagse moord en boetedoening. De leerlingen waren in staat om de middeleeuwse zaak moeiteloos te actualiseren in een modern medium. Deze opdracht illustreert dan ook de kritiek op actualiserende verwerkingsopdrachten zoals die hierboven aan de orde is gekomen. De tekst vormde slechts een startblok om een modern, creatief product te maken, geen object van confrontatie en analyse.

Dit lesonderdeel gaf wel de ruimte aan creativiteit, individuele ervaring en interpretatie. In alle nieuwsitems moesten de leerlingen in de huid kruipen van enkele personages. Inleving in de gedachtewereld van het personage was nodig om te beslissen hoe en wat deze figuur sprak. De opdracht gaf daarmee ruimte aan een eigen beleving van de tekst. Bij het item uit *De wereld draait door* werd bijvoorbeeld de man van de burggravin geïnterviewd over de affaire van zijn vrouw: 'Nee, ik wist er niks van af en ik moet ook zeggen: ik ben heel erg geschokt. Ik had het echt niet door, maar ik was ook heel vaak aan het jagen met mijn vrienden.' De zieke jonkvrouw kreeg een stem in het *Shownieuws*-item, waarin ze als getuige het gedrag van de hertog moest beschrijven: 'Hij was boos, verdrietig en onzeker tegelijk.' De creatieve, visuele verwerking stimuleerde daarmee een affectieve omgang met de tekst.

In de vierde les deden de leerlingen kennis op van het hele verhaal via bestudering van de laatste regels. De tekstpassage over de boetedoening van de hertog werd via een PowerPointpresentatie historisch ingebed, waarmee de wisselwerking tussen tekst en toenmalige cultuur aan bod kwam. In de nieuwsitems werd de middeleeuwse zaak geactualiseerd in een modern televisieprogramma, waarbij ook een beroep werd gedaan op creativiteit en tekstervaring.

## **5.5 Les 5**

### **5.5.1 Hoofse liefde**

Nadat de leerlingen de rol van rechercheurs en journalisten hadden vervuld, werkten ze in les 5 tot en met 8 voor justitie aan 'De zaak V.'. De rechtszaak in les 8 vormde in deze lessen een duidelijk punt waar naar toegewerkt moest worden. We stimuleerden de leerlingen om na het onderzoek naar het hoe van het misdrijf, zich nu te richten op het waarom: waarom hebben de betrokkenen zo gehandeld, waarom hebben zij bepaalde keuzes gemaakt? Cultuurhistorische verdieping in de

normen en waarden van hoofse liefde is in dit geval onmisbaar.

Het eerste lesonderdeel, een quiz over hoofse liefde, had als doel de leerlingen te laten verplaatsen in het middeleeuwse denken over liefde. Hiermee vergrootten ze niet alleen hun kennis van hoofse omgangsvormen, het maakte ze ook bewust van de verschillen tussen hoofse en moderne liefde. Hoewel de vragen over een tijdloos en universeel thema gingen – je bent verliefd, aan wie vertel je het? – was het juist de opdracht om te antwoorden zoals een middeleeuwse hoveling dat zou doen. De leerlingen moesten zich dus verplaatsen in het hoofse denken over liefde en hun eigen referentiekader buiten beschouwing laten. We hebben vragen geselecteerd waarop de goede antwoorden geen herkenbaar gedrag vertoonden, maar juist zouden contrasteren met de eigen opvattingen van de leerlingen. Het onthullen van de juiste antwoorden vormde zo een confrontatie tussen moderne en historische denkbeelden. Op het juiste antwoord volgde ook een korte cultuurhistorische toelichting. In de vorm van een spel vergrootten de leerlingen dus hun kennis van hoofse liefde en hun bewustwording van de historiciteit van deze waarden. Dit lesonderdeel kende daarmee een historiserende benadering.

### **5.5.2 Liefdessymboliek**

De PowerPointpresentatie over liefdessymboliek bood de leerlingen informatie die ze nodig hadden bij het volgende lesonderdeel. In een korte presentatie met een aantal afbeeldingen uit de middeleeuwse beeldende kunst gaven we de leerlingen informatie over verschillende liefdessymbolen. De verschillende betekenissen van bloemen, valken, honden, konijnen en harten kwamen aan bod. Doel van dit lesonderdeel was kennismaking met dit historische beeldmateriaal en een oefening in het interpreteren van de voorstellingen. De presentatie gaf daarmee kunst- en cultuurhistorische informatie.

### **5.5.3 Beeldverhaal reconstrueren**

In dit lesonderdeel waren de leerlingen bezig met nieuw bewijsmateriaal, dat nu eens niet tekstueel, maar beeldend was. Deze opdracht kwam niet zozeer voort uit het concept, maar vooral uit onze wens om via de afbeeldingen van *La Chastelaine de Vergy* op de overgeleverde ivoren sieradenkistjes het verhaal ook op een visuele manier te verwerken. Voor die verwerking hebben we een selectie gemaakt van dertien afbeeldingen met situaties die ook in de Middelnederlandse versie voorkomen. De opdracht was tweeledig: de leerlingen moesten eerst de verschillende figuren identificeren om met die kennis vervolgens de losse afbeeldingen in chronologische volgorde te leggen. Voor de identificatie konden de leerlingen gebruik maken van de net opgedane kennis over symboliek: de ridder droeg een valk, de burggravin had het hondje op schoot. Met de inzet van cultuur- en kunsthistorische kennis en hun verhaalkennis konden de leerlingen deze visuele

weergave van de primaire tekst begrijpen. De opdracht combineerde daarmee een historiserende met een tekstbestuderende benadering.

#### 5.5.4 Liefdeswetten

In voorbereiding op de naderende rechtszaak moest er een wetboek gemaakt worden waarop justitie zich zou kunnen beroepen. Als houvast voor de argumentatie waarmee er een oordeel over de betrokkenen zou worden geveld, hebben we ervoor gekozen om de normen en waarden van hoofse liefde zwart op wit te laten vastleggen in liefdeswetten. Dit lesonderdeel was gericht op het vergroten van de kennis van de cultuurhistorische context, om met deze kennis in de volgende opdracht de tekst beter te kunnen begrijpen. De leerlingen moesten kunnen uitleggen wat de hoofse opvattingen waren over de volgende aspecten van liefde: trouw, het huwelijk, jaloezie, overspel en geweld.

In vijf groepen deden de leerlingen onderzoek naar een aspect met een informatiedossier als naslagwerk. Dit dossier bestond uit fragmenten van primaire teksten: de 31 regels van Capellanus uit *De Amore*, Ovidius' *Ars Amatoria* en *Het boek van Sidrac*. Bij de tekstpresentatie waren we afhankelijk van beschikbare edities, daarom zijn deze teksten in vertaling aangeboden. Bovendien was deze opdracht niet gericht op de historiciteit van de taal, maar de vreemdheid van de geformuleerde opvattingen. Relevante informatie uit het dossier hebben de leerlingen vervolgens vertaald naar een concrete wet met verschillende artikelen, naar voorbeeld van een modern wetsartikel. Het actuele artikel bood dus een basis voor de vorm; de historische primaire teksten voor de inhoud.

De door de leerlingen geformuleerde wetten toonden zeker cultuurhistorische kennis. Zo luidde artikel 2 van de wet over overspel: 'Overspel wordt gedogen [sic] mits het heimelijk wordt gehouden door beide de vrouw en de man.' Het contrast met huidige liefdesopvattingen werd soms flink aangezet, zoals in artikel 5 van dezelfde wet: 'Indien een man of vrouw andermans vrouw of man begeert of bezit, zal hij of zij gezien worden als handlanger van Lucifer, de duivel.' De vreemdheid van deze opvattingen werd door deze formulering extra benadrukt. Daarnaast toonden de wetsartikelen ook meer tijdloze, herkenbare formuleringen, zoals 'Wat gij niet wil dat u geschied [sic], doe dat ook een ander niet' en 'Beschaam andermans vertrouwen niet'. De wetten vormden daarmee een combinatie van vreemde historische opvattingen en opvattingen die aansloten bij de moderne belevingswereld. Bestudering van drie relevante primaire teksten, die daarbij inzicht gaven in cultuurhistorische opvattingen, vormden de gecombineerde benadering van dit lesonderdeel.

### **5.5.5 Schuldbeschrijving liefdeswetten**

De laatste stap van deze les was het inzetten van de opgedane cultuurhistorische kennis over liefde bij de bestudering van de *Vergi*. De geschreven wetten werden tussen de groepjes gewisseld en toegepast op de vier betrokkenen bij 'De zaak V.' aan de hand van de vraag: wie overtreedt welke wet en waarom? Bij deze analyse combineerden de leerlingen verhaalde gegevens en historische informatie. In een klassikale bespreking is uiteindelijk voor elk personage een schuldbeschrijving opgesteld. Bij deze bespreking was wel ruimte voor het evalueren van het gedrag van de personages, maar de gemaakte wetten vormden zo'n objectief houvast dat persoonlijke meningen weinig ruimte kregen. De schuldbeschrijving gaf niet alleen meer inzicht in het handelen en de keuzes van de personages, maar ook in de wisselwerking tussen de tekst en de toen heersende normen. Zo is het verhaal natuurlijk een schoolvoorbeeld voor het belang van *helen* als het gaat om het behoud van liefde. De wijze waarop de gemaakte wetten dus zijn gebruikt in de bestudering van de tekst, is vooral historiserend.

In de vijfde les is de kennis van de leerlingen over hoofse liefde vergroot en de vreemdheid van deze waarden benadrukt. De cultuurhistorische informatie uit beide presentaties moest worden ingezet in opdrachten waarin het (beeld)verhaal bestudeerd werd. De voor de rechtszaak benodigde liefdeswetten zijn gebaseerd op cultuurhistorische informatie via literaire bronnen en werden ingezet om het handelen van de personages te analyseren en beoordelen. Historiserende lesonderdelen boden zo de mogelijkheid tot intensieve tekstbestudering.

## **5.6 Les 6**

### **5.6.1 Excursie Gevangenpoort**

Les 6 vormde een excursie, waarbij het programma voor het grootste deel bepaald werd door de culturele instellingen die we hebben bezocht. Onze keuze voor de excursie werd bepaald door een aspect van de zaak dat nog niet aan bod was gekomen. In het concept dat de personages uit de *Vergi* in een moderne rechtszaak naar middeleeuwse maatstaven berecht worden, vormt de straf natuurlijk een onmisbaar onderdeel. Aandacht voor het middeleeuwse rechtssysteem en de verschillende soorten straffen ontbrak nog in de reeks. Daarom hebben we gekozen voor een excursie naar museum de Gevangenpoort in Den Haag. In overleg met het museum hebben we gekozen voor een rondleiding in de Gevangenpoort, een wandeling langs de gebouwen van het Binnenhof en een rondleiding in het Haags Historisch Museum.

Omdat de musea hun eigen programma inrichtten, wat niet geheel volgens afspraak was, werden er tijdens de rondleidingen geen verbinding gemaakt met de zaak. Literaire teksten kwamen sowieso niet aan bod: er was dan ook geen sprake van tekstbestudering of -ervaring. De wandeling

en het bezoek aan het Haags Historisch Museum gingen niet direct over de middeleeuwen, meer over de vroegmoderne tijd. Ook de insteek van misdaad en straf ontbrak hier, helaas. De aanpak van informatieoverdracht in de Gevangenpoort kunnen we wel historiserend noemen, omdat het contrast met het heden vaak het uitgangspunt vormde. De leerlingen hebben kennis opgedaan over verschillende soorten middeleeuwse straffen en bijbehorende misdaden, de inrichting van de gevangenis, klassenjustitie en verschillende martelwerktuigen. Deze historische feiten hebben het denken over misdaad en straf in de middeleeuwse cultuur verduidelijkt. Deze les richtte zich daarmee op de cultuurhistorische context.

## 5.7 Les 7

### 5.7.1 Literaire jurisprudentie

Vanuit het concept van 'De zaak V.' hadden de toekomstige rechtzaakpartijen niet alleen een wetboek nodig om hun oordeel op te baseren, maar ook een verzameling vergelijkbare zaken: jurisprudentie. In dit geval was de relevante jurisprudentie literair: we hebben voor les 7 'casussen' verzameld uit hetzelfde tijdsgewricht als de *Vergi*, met vergelijkbare motieven en thematiek. Het bestuderen en vergelijken van deze teksten, onderling en met de *Vergi*, stond centraal in dit lesonderdeel. Aandacht voor de (literair-)historische context werd hiermee gecombineerd met tekstbestudering.

Ter voorbereiding op het lezen en analyseren van de casussen hebben we de leerlingen eerst uitleg gegeven over het begrip thematiek, waarna ze het thema van de *Vergi* moesten benoemen. Hiermee stimuleerden we ze te zoeken naar een overkoepelend gegeven in alle verhaalmotieven, zoals geheimhouding of onmogelijke, geheime liefde. Deze kennis van thematiek moesten de leerlingen daarna inzetten bij het bestuderen van de verwante literaire casussen. Deze casussen waren *Genesis 39*, *Rechters 14*, *Tristan en Isolde*, *Pyramus en Thisbe*, *Lanseloet van Denemerken* en *Floris ende Blancefloer*. In een expertwerkvorm briefden de leerlingen elkaar in kleine groepjes over de verschillende casussen, waarbij ze kort het plot en de parallellen met de *Vergi* moesten weergeven. Door de bestudering van deze thematisch verwante teksten kregen ze inzicht in de beweegredenen van de daders en slachtoffers van 'De zaak V.' Zo neemt de vrouw van Potifar (*Genesis 39*) op eenzelfde manier als de hertogin listig wraak nadat een jonge man haar avances afwijst. Alle teksten kennen een onmogelijke liefde, waarbij een geheim of een list een rol speelt.

Hoewel deze als universele thema's bestempeld kunnen worden, wat een meer actualiserende benadering van 'typisch menselijk gedrag' zou impliceren, hebben we juist gekozen voor teksten uit hetzelfde tijdsgewricht als de *Vergi*. Hiermee geven de literaire teksten inzicht in de opvattingen van de toenmalige cultuur. Het bespreken van de vraag wie er eigenlijk schuld had aan de dood van de geliefde(n) en de rol van geheimen en listen hierin, maakte de teksten tot eventueel bewijsmateriaal in de naderende rechtszaak. Ook hebben de leerlingen meer inzicht



gekregen in de intertekstuele verwijzing naar *Tristan en Isolde* in de Middelnederlandse tekst. De leerlingen hebben in dit lesonderdeel hun literair-historische kennis vergroot en door tekstanalyse en vergelijking meer inzicht gekregen in de thematiek en motieven van de *Vergi*.

### 5.7.2 Advocatenpleidooien

In voorbereiding op de rechtszaak waarin acht leerlingen de rol van advocaat zouden vervullen, was het oefenen met het schrijven van een overtuigend pleidooi niet onbelangrijk. Dit lesonderdeel had tot doel om de leerlingen het gedrag van de personages te laten analyseren en beoordelen. We hebben de leerlingen hierbij gestimuleerd om in hun argumentatie gebruik te maken van hun verhaalkennis en de opgedane kennis over cultuurhistorische omstandigheden. Het schrijven van een pleidooi zou ruimte kunnen bieden aan de individuele interpretatie en ervaring van het verhaal, maar om tijd te besparen hebben we ervoor gekozen om de stellingen van de betogen aan de leerlingen toe te wijzen. De leerlingen mochten dus niet een zelfgekozen cliënt verdedigen of aanvallen. Het was echter wel zaak de verhaalde gebeurtenissen op zo'n manier te interpreteren, dat deze de stelling konden onderbouwen. Individuele ervaring kan hierbij een rol spelen, maar het is niet zo dat elk pleidooi de persoonlijke mening van elke leerling vertegenwoordigde.

Dat de opdracht weinig ruimte bood aan tekstervaring blijkt ook uit de gehanteerde argumentatie. De argumenten waren niet subjectief, maar steeds ontleend aan verhaalgegevens en kennis van de cultuurhistorische context die in de voorgaande lessen is opgedaan. Ten eerste gaven de gemaakte pleidooien blijk van begrip van de tekst door intensieve bestudering. In een schuldbeschrijving van de hertogin door Aram Verweij en Martijn Mak werden versregels ingezet als heuse bewijsstukken:

‘Ten eerste is zij degene die een affaire wilde beginnen met de ridder (bewijsstuk A, "De Burggravin van Vergi", r. 169-171), nadat de ridder dit natuurlijk afwees (hij had immers een relatie met de burggravin), ging ze naar de hertog om het verhaal om te draaien (bewijsstuk B, "De Burggravin van Vergi", r. 223-236), waardoor de ridder als verdediging moest verklappen met wie hij wél een relatie had (bewijsstuk C, "De Burggravin van Vergi", r. 432-434).’

Naast deze relevante passages bleken enkele leerlingen ook in staat om op een abstracter niveau de schuld van een personage te verwoorden. Zo werd de hertogin in hetzelfde pleidooi het volgende ten laste gelegd: ‘Dus ondanks dat ze niet direct verbonden is met het overlijden van de burggravin en de ridder, is er nog steeds sprake van dood door schuld (verspreiding van leugens, dwang tegen hertog om het geheim te vertellen, eedbreuk).’

Ten tweede maakten de leerlingen gebruik van informatie uit de cultuurhistorische context. Vooral de in les 5 gemaakte liefdeswetten bleken hier een bruikbare bron voor te vormen. Zo werd

door Lara Bodewitz en Marieke Bouma de schuld van de ridder als volgt beargumenteerd: ‘Toen hij namelijk beschuldigd werd van overspel, verkoos hij zijn affaire met de burggravin boven de regel dat je geheimen niet mag verklappen. Dat was geen slimme zet, en hij overtrad daarbij de wet.’ Het handelen van de hertog werd door Ian van der Plas juist verdedigd: ‘Verder heeft hij zoals de wet voorschrijft zijn vrouw in alle eerlijkheid vertelt [sic] hoe het zat omdat je geen geheimen mag houden voor je vrouw.’ Het feit dat de leerlingen in les 5 de heersende normen en waarden over hoofse liefde in harde wetten hebben vertaald, bood ze hier de mogelijkheid om deze als ‘objectief’ argument in te zetten. Waren deze wetten niet in hun dossier opgenomen, dan was er wellicht meer ruimte geweest voor eigen interpretatie. Ook de verbinding met de actuele belevingswereld ontbrak in de argumentatie. Het moderne advocatenpleidooi vormde daarmee vooral een tekstbestuderende en historiserende opdracht.

In de zevende les hielden de leerlingen zich in voorbereiding op de rechtszaak bezig met jurisprudentie en het schrijven van betogende pleidooien. Het bestuderen en vergelijken van de verwante literaire casussen zorgde voor meer begrip van de *Vergi* via historisering. In de advocatenpleidooien maakten de leerlingen gebruik van hun kennis van tekst en context. Beide lesonderdelen kenden dus een gecombineerde tekstbestuderende en een historiserende benadering.

## **5.8 Les 8**

### **5.8.1 Prezi rechtszaak**

De laatste les van de reeks stond in het teken van de rechtszaak, die de leerlingen zelfstandig moesten uitvoeren. Vanuit het concept van een moderne moordzaak was het een logische keuze om de berechting niet voor een middeleeuwse rechtbank, maar juist in moderne vorm plaats te laten vinden. Een noodzakelijke voorbereiding was dat de leerlingen kennis hadden van het verloop van en de verschillende partijen die een rol spelen bij een moderne rechtszitting. Dit lesdoel heeft niets te maken met literatuurgeschiedenis – het zou eerder aansluiten bij het vak Maatschappijleer. De historische tekst en context werden in dit lesonderdeel dan ook buiten beschouwing gelaten.

Met behulp van een Prezi met veel beeldmateriaal kregen de leerlingen informatie over het verloop van een zitting en lichtten verschillende professionals hun werkzaamheden toe. Hiervoor hebben we onder andere gebruik gemaakt van het NTR-programma *Kijken in de ziel*, waarin topadvocaten als Bram Moszkowicz en Theo Hiddema vertellen over de aard van hun werkzaamheden en de benodigde karaktereigenschappen. Herkenbaarheid en aansluiting bij de belevingswereld speelden bij deze keuze een grote rol. De leerlingen moesten tijdens deze presentatie ook aantekeningen maken, waarbij ze gestimuleerd werden om te reflecteren op hun eigen karakter via de vraag: welke rol is mij op het lijf geschreven? Omdat wij het belangrijk vonden dat de leerlingen in de rechtszaak een rol vervulden waar ze affiniteit mee hadden, hebben

we hun eigen keuze zoveel mogelijk mee laten wegen bij de verdeling. Dit lesonderdeel was vooral gericht op de herkenbare, hedendaagse aspecten van een rechtszaak en de verschillende partijen, als noodzakelijke achtergrondinformatie voor de eindopdracht van de lessenreeks.

### **5.8.2 Rechtszaak**

Vanuit het concept van ‘De zaak V.’ vormde de rechtszaak het eindpunt van het onderzoek dat de leerlingen als medewerkers van politie en justitie hebben verricht. Het vormde het sluitstuk van de reeks, waarmee goed getoetst kon worden wat de leerlingen in de voorgaande lessen hadden geleerd. Vanwege de grote omvang van dit lesonderdeel zal ik de verschillende fasen wat uitgebreider beschrijven.

Na de verdeling van de verschillende partijen hebben de leerlingen zich per partij zelfstandig voorbereid. Bij deze voorbereiding hebben we de leerlingen gestimuleerd om zoveel mogelijk hun opgedane kennis van het verhaal en de cultuurhistorische context te benutten. Het vormde dan ook een expliciet lesdoel dat de leerlingen tekstuele en contextuele kennis die eerder in de lessenreeks was opgedaan, gebruikten in het uitwerken van hun presentatie. Het inmiddels uitpuilende dossier met de primaire tekst en alle werkbladen van de voorgaande lessen vormde hiervoor het naslagwerk. Ter aanvulling kregen de advocaten ook nog alle geschreven pleidooien uit les 7, waaruit zij de beste argumenten voor hun pleidooi en aanval konden gebruiken. Een tweede lesdoel van dit lesonderdeel betrof de vaardigheid om de gemaakte keuzes van de verschillende personages te kunnen bekritisieren of juist verantwoorden. Hoewel dit ruimte zou bieden voor een persoonlijk oordeel, hebben we in de voorbereiding de leerlingen vooral gestimuleerd om objectieve argumenten te gebruiken, ontleend aan kennis van tekst en context.

De rechtszaak zelf volgde het verloop van een moderne zitting, met uitzondering van onze toevoeging van een jury die het eindoordeel velt. Na het controleren van de gegevens van de verdachten werden door de officiers van justitie de tenlasteleggingen voorgelezen. De tenlastelegging van de burggravin door Hanna Kok gaf goed weer hoe de leerlingen in deze rechtszaak zowel gebruik hebben gemaakt van informatie aan de hand van tekstbestudering, als cultuurhistorische informatie. ‘Ze heeft zich door de ridder laten verleiden en een relatie met hem gehad, terwijl ze getrouwd was.’ De burggravin werd dan ook aangeklaagd voor overspel, gegeven het ‘feit’ dat dit verboden was, mits het geheim werd gehouden. De tweede aanklacht betrof onverantwoordelijk gedrag. ‘Toen ze vernam dat de hertogin van de affaire af wist, heeft ze te snel de conclusie getrokken dat de ridder niet meer van haar houdt, zonder oog te hebben voor de omstandigheden.’ Dit argument is gebaseerd op tekstbestudering en een door verhaalgegevens onderbouwde interpretatie. Het handelen van de hertog werd door Tessa Coenraad in haar tenlastelegging beschreven als chantage, verraad, bedreiging en moord. Deze leerlingen waren dus

goed in staat in eigen woorden het handelen van de personages weer te geven, gebaseerd op hun bestudering van de tekst.

Na de tenlasteleggingen volgden drie presentaties van deskundigen. Hun opdracht was duidelijk historiserend: het was hun taak om cultuurhistorische informatie te presenteren die relevant was voor de berechting van de betrokkenen van deze zaak. De gemaakte liefdeswetten uit les 5 speelden in deze presentaties een belangrijke rol. Een van de deskundigen informeerde vooral over overspel, de tweede over vertrouwen. De derde deskundige richtte zich op het belang van standen in de middeleeuwen. De gevolgen voor de relaties in de *Vergi* werden hierbij benadrukt, zo stelde Lara Bodewitz: ‘zo zag je dat de ridder zijn verhaal aan de hertog móest vertellen, omdat hij anders verbannen zou worden, omdat de hertog hoger was. Ook was de hertogin hoger dan de burggravin en daarom erg gekwetst dat ze werd afgewezen door de ridder.’ Op deze manier gaven de deskundigen met behulp van historische informatie inzicht in het gedrag van de betrokkenen.

Na enkele vragen aan de deskundigen hielden de vier officiers van justitie hun requisitoir, waarin de aanklachten nog eens werden herhaald en een bepaalde straf werd geëist. De strafeisen toonden aan dat de leerlingen goed hadden opgelet tijdens de excursie naar de Gevangenpoort. Zo werd het onderscheid tussen lijf- en doodstraf gehanteerd: de doodstraf voor de hertogin, een lijfstraf voor de ridder. Ook de straf die bij overspeligen werd gehanteerd werd hier toegepast: van de burggravin werd geëist dat het voorste deel van haar neus eraf zou moeten worden gesneden. Deze leerlingen gebruikten dus hun historische kennis over middeleeuwse straffen.

Na deze strafeisen volgden de pleidooien van de verdedigende advocaten. Zij maakten zoals gezegd gebruik van de pleidooien uit les 7, dus de gehanteerde argumentatie toonde veel overeenkomst qua benadering: veel gebruik van verhaalde gegevens en referenties naar de liefdeswetten, vooral omtrent geheimhouding, vertrouwen en overspel. Deze leerlingen waren in staat om de verhaalde gegevens op zo’n manier te interpreteren, dat de cliënt in een gunstig daglicht werd gesteld. Zo werd door Dylan Kaizer als advocaat van de hertogin het feit dat zij slechts via een toespeling op het hondje van de burggravin liet weten dat zij wist van de geheime relatie, aangevoerd als bewust voorzichtig handelen. ‘Zij heeft het verhaal over het hondje verteld, waarvan ze wist dat alleen de burggravin van V. het zou begrijpen, en hun leven geenszins bedreigd met deze uitspraken. De burggravin van V. en de ridder hebben zelf een einde aan hun leven gemaakt, de hertogin had hier geen invloed op.’ Dit argument toont niet alleen uitstekende verhaalkennis, maar ook het creatief vermogen om een detail zo te interpreteren dat het de gemaakte keuzes van het personage verantwoordt. Het impliceert geen tekstervarende benadering, want er is geen ruimte voor de persoonlijke beleving van de tekst – het is eerder een creatieve literaire analyse.

Ook uit de discussie tussen de advocaten bleek dat de leerlingen goed hun kennis van verhaal en context konden inzetten om het handelen van de personages te bekritisieren en te

verantwoorden. Op de vraag of de list van de hertogin als reactie op de afwijzing door de ridder niet alles in gang heeft gezet, antwoordde Aram Verweij: ‘Ik zal niet ontkennen dat de hertogin het verhaal bij de hertog heeft omgedraaid. Maar de enige reden dat ze dit heeft gedaan, is om haar eigen eer te beschermen. (...) Ze was natuurlijk ook diep gekwetst dat de ridder iemand van lagere komaf had gekozen dan haarzelf.’

Ook het oordeel van de jury toonde veel kennis van zowel het verhaal als de relevante cultuurhistorische informatie. Zo besloot de jury dat de burggravin onschuldig was aan de genoemde tenlastegelegde feiten, aangezien zij het overspel geheim had gehouden en met voorzichtigheid handelde door te communiceren via het hondje. De ridder werd alleen schuldig bevonden aan het openbaar maken van de overspelige relatie. De cultuurhistorische opvattingen in de vorm van liefdeswetten vormden hier een belangrijke ondersteuning van het oordeel. De hertog werd schuldig bevonden aan alle tenlastegelegde feiten: chantage, verraad, bedreiging en moord. Tot slot werd de hertogin schuldig bevonden aan liegen, chantage en schending van geheimhouding. Deze twee schuldbeschrijvingen werden vooral met verhaalgegevens ondersteund.

In de laatste les gaf de Prezi informatie over het verloop en de verschillende partijen van een rechtszaak. In dit actualiserende lesonderdeel stonden kennis en herkenbaarheid van deze moderne rechtsvorm centraal. De actualiserende vorm van een moderne rechtszaak met alle betrokken partijen bood qua inhoud veel ruimte aan kennis die was opgedaan door tekstbestudering en inzicht in de tekst door cultuurhistorische informatie.

## **5.9 Evaluatie**

Aan het eind van de laatste les hebben we de leerlingen een schriftelijke evaluatie laten invullen. Een vraag die voor dit onderzoek van belang is, ging erover of ze de middeleeuwen als een vreemde, of juist als een herkenbare tijd hebben ervaren. De antwoorden van de leerlingen zijn verzameld in bijlage 3. Omdat we de vraag niet hadden toegespitst op hun ervaring met de middeleeuwen in deze lessenreeks, antwoordde een aantal leerlingen vanuit hun eerdere kennis uit bijvoorbeeld boeken of films. Zij stelden ‘herkenbaarheid’ gelijk met ‘kennis van’ de tijd: de middeleeuwen vonden zij herkenbaar, omdat ze er al veel over wisten. Deze kennis zorgde ervoor dat ze de kenmerken van deze samenleving minder als vreemd ervoeren.

De leerlingen waren gelijk verdeeld in hun ervaring met de middeleeuwen als vreemd of herkenbaar. 41,2 % van de leerlingen vond de tijd vooral vreemd, waarbij onder andere de taal, standen, leefregels en aspecten van hoofse liefde werden genoemd. Ook 41,2% van de leerlingen vond de tijd juist herkenbaar. Hier toonde de toelichting dat deze herkenbaarheid vaak voortkwam uit bestaande kennis van de tijd, maar ook wel uit een bepaalde mate van historisch besef: ‘Herkenbaar, veel gewoontes, soorten, eten, namen enz. komen eruit voort.’ De overige 17,6%

vond de middeleeuwen zowel vreemd als herkenbaar, waarbij een hoop zaken nog steeds hetzelfde zijn. Een van de leerlingen stelde zelfs: ‘Allebei, ’t is gewoon onze tijd met wat rariteiten’.

De antwoorden op deze vraag suggereren dat we in onze benadering van tekst en context niet zijn doorgeslagen naar historisering, dan wel actualisering. De groep leerlingen heeft de middeleeuwen zowel ervaren als een tijd die vreemd en ver van ze af staat, als een herkenbare periode met zaken die nog steeds in hun eigen belevingswereld spelen.

### **5.10 Omwerking lessenreeks**

Nadat we de lessenreeks op het Corderius College hadden gegeven, hebben we de reeks omgewerkt naar een versie die algemeen toegankelijk zou moeten worden voor docenten Nederlands. Hierbij hebben we de lessenreeks niet alleen teruggebracht van vierentwintig uren naar tien om daarmee meer aan te sluiten bij de algemeen beschikbare tijd voor middeleeuwse letterkunde, het bood ook de mogelijkheid om de bestaande opdrachten te verbeteren naar aanleiding van onze ervaringen. In het kader van dit onderzoek wil ik kort stilstaan bij de veranderingen in literair-historische benaderingen die deze omwerking behelsde.

Als we de nieuwe lessenreeks als geheel bezien, zijn er drie belangrijke verschillen aan te wijzen. Vanwege de beperkte lestijd hebben we het lezen van de primaire tekst nu als huiswerk ingebouwd. De leerlingen lezen de tekst in drie delen, ter voorbereiding op les 2, 3 en 4. Met het uitlezen van de tekst is ook het politieonderzoek afgerond: pers en justitie nemen het dan over. Met deze keuze is er in deze reeks meer aandacht voor het zelfstandig lezen en bestuderen van de tekst. Deze tekstbestudering gebeurt aan de hand van leesvragen die gericht zijn op het begrip van plot en personages. De leerlingen besteden daarmee meer tijd aan bestudering van de primaire tekst.

Een tweede verschil vormt het startpunt van ‘De zaak V.’. Waar de achtdelige reeks is begonnen met het schetsen van een breed beeld van de middeleeuwse samenleving, richten de leerlingen zich in de omgewerkte lessenreeks direct op de bron: de overlevering van het verhaal in de handschriften Gent en Van Hulthem. Het vreemde, historische bronmateriaal, met zijn eigen schrift en taal, vormt daarmee het startpunt. De leerlingen moeten dan ook direct aan de slag met het vertalen van een fragment, waarbij de combinatie van fragmenten aspecten van het misdrijf onthullen. Het proces-verbaal wordt vervolgens opgesteld op basis van de vertaling van de Middelnederlandse tekst. We hebben hier dus niet langer de meer actualiserende prozavertaling gebruikt en deze als ‘getuigenverklaring’ gepresenteerd. De historiciteit van de tekst komt hiermee in de lessenreeks eerder naar voren en wordt extra benadrukt.

Samenhangend met het tweede punt is het feit dat ook de literaire kwaliteit van de tekst minder verdoezeld wordt. Het concept van ‘De zaak V.’ is zeker gehandhaafd, maar we creëren minder een kunstmatige spelsituatie waarin de leerlingen behandeld worden als rechercheurs. We hanteren weliswaar de verdeling in politie, pers en justitie, maar we houden niet langer geheim dat

de informatie waar de leerlingen mee bezig zijn onderdeel vormt van een verhaal. We sneden ons bij de achtdelige lessenreeks in de vingers door bijvoorbeeld het ontcijferen van de Middelnederlandse tekst door de leerlingen heel veel belang te geven, terwijl er natuurlijk allang een vertaling beschikbaar was. Door meteen mee te delen dat het hier gaat om een middeleeuws misdrijf uit een verhaal, haal je die verwarring en eventuele demotivatie weg.

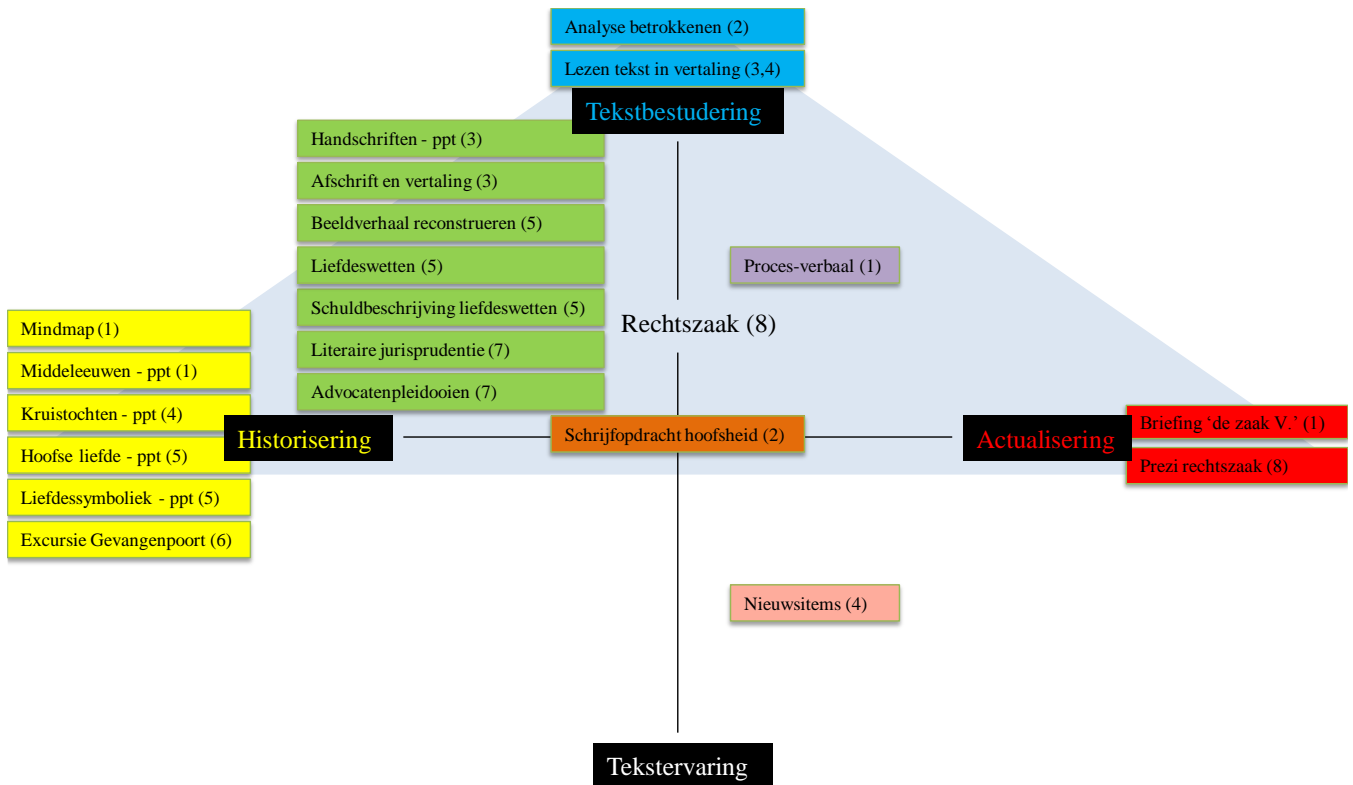
Op het niveau van de lesonderdelen is er veel gelijk gebleven, behalve dan dat we een selectie moesten maken vanwege de beschikbare lestijd. Bij de selectie hebben we gekeken naar een goede verdeling tussen tekstbestuderende opdrachten, informatie over de cultuurhistorische context en opdrachten die beide aspecten combineerden. Afwisseling in de lessen vonden we ook erg belangrijk: we wilden niet elke les invullen met een informatieve PowerPointpresentatie, gevolgd door een verwerkingsopdracht. Informatie over de historische context hebben we dan bijvoorbeeld in een informatiedossier aangeboden of verwerkt in een opdracht. Lesonderdelen die tekstbestudering en historisering combineren, vormen in deze reeks dan ook de dominante benadering. Omdat het grootste deel van de lesonderdelen behouden is, toont de verdeling tussen de verschillende benaderingen veel gelijkenis met die van de uitgebreide lessenreeks.

## 6. Conclusie

Op welke manier jongeren op de middelbare school in contact moeten komen met literatuur is al geruime tijd onderwerp van discussie. In het discours over het literatuuronderwijs worden verschillende didactische benaderingen onderscheiden. Sinds de vorige eeuw hebben de auteurs-, tekst-, context-, lezers- en competentiegerichte benadering als paradigma's na en naast elkaar bestaan. Het onderwijs in historische letterkunde kent dezelfde benaderingen, maar in het denken over dit onderwijsveld worden ook specifiekere benaderingen onderscheiden. De historiserende benadering staat tegenover actualisering; het bestuderen van de tekst staat tegenover een ervarende tekstbehandeling. Als analysemodel heb ik deze vier benaderingen in relatie tot elkaar beschreven, waarbij ze niet alleen de vier polen van een veld vormen, maar waarbij de tekstbestuderende en de historiserende benadering beiden gericht zijn op de historische tekst en context, en de tekstervarende en actualiserende benadering juist de moderne lezer en zijn subjectieve belevingswereld centraal stellen. Er is dus ook een belangrijk onderscheid in het bewegen van de leerling naar de tekst, die door analyse van tekst en cultuurhistorische context begrepen kan worden, of de beweging waarbij de werking van de tekst op de moderne leerling en de aansluiting op zijn persoonlijke belevingswereld centraal staat. Aan de hand van dit theoretisch kader heb ik de benaderingen van onze lessenreeks over de Middelnederlandse tekst *De burggravin van Vergi* geanalyseerd aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: welke invloed heeft de keuze voor het concept van 'De zaak V.' gehad op de gehanteerde literair-historische benaderingen?

In de schematische weergave van de literair-historische benaderingen in figuur 4 heb ik de vier belangrijkste benaderingen als polen van een veld weergegeven. In de analyse heb ik de gehanteerde benaderingen van alle lesonderdelen geanalyseerd op basis van lesdoelen, lesmateriaal en de invulling van de opdrachten door de leerlingen uit MC3 van het Corderius College. Onderstaande figuur toont de verdeling van deze lesonderdelen in het schematische veld van literair-historische benaderingen.





Figuur 5: Schematische weergave van de benaderingen van alle lesonderdelen van 'De zaak V.'

Zowel de positie van de lesonderdelen in het veld als de kleurmarkering geven aan welke benaderingen of combinaties van benaderingen gehanteerd zijn.<sup>6</sup> Het cijfer tussen haakjes verwijst naar het nummer van de les. Laat ik het schema toelichten vanaf de bovenste punt van het kruis: slechts twee lesonderdelen waren puur gericht op tekstbestudering (blauw). In de tweede les moesten de leerlingen de personages en hun relaties analyseren, in les 3 en 4 is de hele tekst in vertaling gelezen en besproken aan de hand van tekstgerichte leesvragen. Een combinatie van tekstbestudering en actualisering is gebruikt in één opdracht: het proces-verbaal (paars). De leerlingen moesten als rechercheurs een feitelijke analyse maken van personage, ruimte en gebeurtenissen uit een getuigenverklaring in de vorm van een modern proces-verbaal. Lesonderdelen die deze actualiserende benaderingen deelden, waren de allereerste briefing van de zaak en de Prezi over de verschillende rollen in een hedendaagse rechtszaak (rood). Beide lesonderdelen waren gericht op de moderne belevingswereld en hadden geen directe verbinding met de primaire tekst. Bij de briefing werd het literaire karakter van de tekst zelfs verdoezeld: het

<sup>6</sup> De kleurmarkeringen geven aan of er één benadering, of een combinatie van benaderingen gehanteerd is. Zo staat paars voor een combinatie van tekstbestudering (blauw) en actualisering (rood), roze voor een combinatie van actualisering (rood) en tekstervaring (wit), groen voor een combinatie van historisering (geel) en tekstbestudering (blauw) en oranje voor een combinatie van historisering (geel) en actualisering (rood). De lesonderdelen die bij de polen van het veld gegroepeerd staan, staan niet buiten het veld: hun positie geeft aan dat deze gekenmerkt worden door één benadering.

ging om een verjaard misdrijf, niet om literatuur. De opdracht waarbij de leerlingen nieuwsitems voor televisie moesten filmen (roze), had ook een duidelijk actualiserende insteek, waarbij daarnaast ruimte was voor eigen beleving van de tekst door creatieve beeldvorming. In de schrijfopdracht over hoofsheid (oranje) was er ruimte voor historisch besef en confrontatie door zowel actualisering als historisering. Het is opvallend dat tekstervaring alleen in combinatie met actualisering aan bod is gekomen in deze reeks, niet als zelfstandige benadering.

Van de eenentwintig lesonderdelen die hier zijn onderscheiden, vallen slechts acht lesonderdelen in de kwadranten rechtsonder en -boven. Vooral tekstervaring is als benadering ondergeschikt, maar ook actualisering, al dan niet gecombineerd met een andere benadering, is in de minderheid. In het schema is duidelijk te zien dat de dominante benaderingen gevormd worden door het kwadrant linksboven: historisering (geel) en een combinatie van historisering en tekstbestudering (groen).

Zes lesonderdelen hadden een puur historiserende benadering. Vrijwel alle PowerPointpresentaties behoren hiertoe, omdat de leerlingen hiermee informatie kregen over cultuurhistorische omstandigheden waarin de primaire tekst ingebed lag. Met de mindmap moesten de leerlingen hun bestaande kennis van de middeleeuwse samenleving in beeld brengen. De excursie gaf informatie over misdaad en straf in de middeleeuwen. Deze lesonderdelen gaven informatie over aspecten van de middeleeuwse samenleving en het wereldbeeld die voor de leerlingen vreemd en veraf waren. De daadwerkelijke verbinding met de tekst werd dan in vervolgoopdrachten na de presentatie uitgewerkt.

Het grootste deel van de lesonderdelen wordt dan ook gekenmerkt door een combinatie van tekstbestudering en historisering. De PowerPointpresentatie over middeleeuwse handschriften combineerde literair-historische, cultuurhistorische en filologische informatie, specifiek gericht op de *Vergi*-fragmenten uit Van Hulthem en Gent. De andere lesonderdelen vormen opdrachten waarin de leerlingen cultuur- of literair-historische informatie moesten inzetten om de primaire tekst te bestuderen of analyseren. Een voorbeeld vormt het informatiedossier over normen en waarden van hoofse liefde, die de leerlingen hebben gebruikt voor het schrijven van liefdeswetten, die op hun beurt weer een belangrijke rol speelden in de advocatenpleidooien en de discussie tijdens de rechtszaak. Het vergroten van het tekstbegrip, waaronder het handelen van de personages, vormde bij deze opdrachten een van de belangrijkste doelen.

De rechtszaak heb ik in het schema weergegeven middels de grote grijze driehoek, die daarmee de benaderingen historisering, tekstbestudering en actualisering omspannt. In deze opdracht kwamen veel eerdere lesonderdelen aan bod. In het actualiserende concept van een moderne rechtszaak met herkenbare en eigentijdse rollen was er genoeg ruimte voor argumentatie op basis van cultuurhistorische informatie en tekstbestudering. De tenlasteleggingen, strafeisen, presentaties

van deskundigen, pleidooien en uiteindelijke berechting zijn verricht in moderne vorm, maar naar middeleeuwse maat.

Het concept van de lessenreeks, waarbij een Middelnederlandse literaire tekst benaderd wordt als onopgelost en onberecht misdrijf, is op zichzelf actualiserend van aard. We hebben de leerlingen benaderd als medewerkers van politie, pers en justitie. Afgezien van deze moderne functieomschrijvingen kwam de actuele belevingswereld van de leerling echter maar weinig aan bod. Het concept behelsde vooral een rol van de leerling als onderzoeker die de benodigde informatie moest achterhalen. Dat was deels informatie op basis van bestudering van de literaire tekst – het politieonderzoek gericht op wat er gebeurd is – en deels het justitiële onderzoek dat zich richtte op het waarom van het misdrijf en hoe dat handelen verantwoord of bekritiseerd kan worden. Het inleven en inlezen in de betreffende tijd was noodzakelijk om de situatie en het handelen van de personages te begrijpen: een duidelijke beweging van lezer naar tekst. Hiermee stonden tekst en benodigde achtergrondinformatie uit de cultuurhistorische context dus centraal, veel meer dan de actuele context van de leerling. Het overkoepelende doel van de lessenreeks was dan ook ten eerste culturele vorming, waarbij de leerlingen kennis maakten met het Middelnederlandse literair erfgoed vanuit de gedachte dat historische informatie hierbij een onmisbare rol speelt. Deze aandacht voor ‘het vreemde’ bood ook ruimte aan een confrontatie van het historische wereldbeeld met dat van de leerling. Literair-esthetische vorming kwam aan bod bij de verschillende analyseopdrachten, waarbij de tekst vrijwel altijd vanuit contextuele aspecten bestudeerd werd. De rechtszaak als sluitstuk toonde de balans die in de hele lessenreeks aanwezig was: de actualiserende vorm bood ruimte aan middeleeuwse waarden, feiten, argumenten en straffen.

Met deze verdeling van literair-historische benaderingen is de in het discours geformuleerde kritiek op te eenzijdige actualisering op deze reeks niet van toepassing. Het is onze ervaring dat de leerlingen het concept als vernieuwend en motiverend hebben ervaren. De universele thema's van het verhaal spelen weliswaar een rol in het actualiserende concept van misdaad en straf, maar juist het historische denken over deze thema's kreeg uitgebreid aandacht. De literaire tekst is niet versimpeld, maar juist in meerdere vormen aan de leerlingen aangeboden: in fragmenten op basis van de prozavertaling, in afbeeldingen en transcripties van het handschrift-Gent en in de leeseditie met herspelde Middelnederlandse tekst en vertaling.

Het is wel een gevolg van het concept dat er opvallend weinig ruimte was voor tekstervaring. De eigen, subjectieve beleving van de tekst en de affectieve werking op de leerling kregen weinig ruimte in een onderzoek van politie en justitie dat gericht was op ‘harde feiten’. Zelfs de verhaalgegevens hebben we als onomstotelijke feiten gepresenteerd, en deze zijn dan ook vaak ingezet als objectieve argumentatie. Een mogelijk kritiekpunt op de lessenreeks is dan ook dat deze geen ruimte biedt om subjectieve belevingen van de tekst vorm te geven. We zijn echter

behoedzaam geweest voor het gevaar van een te eenzijdige nadruk op tekstervaring, waarbij de leerlingen al het andere dan zichzelf, inclusief de historische tekst en context, al snel uit het oog verliezen. Persoonlijke vorming kan dan door talloze andere media worden vervangen: onze enige opdracht met een deels tekstervarende benadering maakte dan ook gebruik van video en televisieformats.

Binnen het actualiserende concept van ‘De zaak V.’ was de literaire tekst, ingebed in haar cultuurgeschiedenis, onderwerp van onderzoek. Het was de taak van de leerlingen om in deze zaak te duiken en het hoe en waarom tot in detail te analyseren, om er tot slot in de moderne vorm van een rechtszaak een kritisch oordeel over te vellen, naar middeleeuwse maatstaven. Het tijdloze en het tijdelijke werden daarmee tegelijk geactualiseerd.

## 7. Literatuur

- Assche, A. van (1988). Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school? In: Van Assche, A. (red.). *Literatuurgeschiedenis op school?* Leuven: Acco, 37-58.
- Bolscher, I. et al. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion.
- Boot, A. & Kloosterman, J. (2013). Hoogbegaafdheidsdidactiek in de Zaak V. Een onderzoek naar verrijkend lesmateriaal rondom de Middelnederlandse tekst De burggravin van Vergi. Praktijkgericht onderzoek in het kader van de master Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie. Centrum voor Onderwijs en Leren Universiteit Utrecht.
- Geljon, C. (1994). Historische teksten en literatuurgeschiedenis. In: *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek van het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho, 59-69.
- Hart, K. & Meulen, G. van der (1985). Onderwijs in historische teksten. *Moer* (5), 2-8.
- Jansen-Sieben, R. et al. (1997). De burggravin van Vergi. Vertaling: Willem Wilmink. Nederlandse Klassieken. Amsterdam: Prometheus.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering*. Amsterdam: Thesis publishers.
- Kemenade, M. van (2013). Maect van uwen lieve niet u leet. Een koppeling van de lessenreeks 'De zaak V.' aan het referentiekader taal. Masterthesis Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie. Universiteit Utrecht.
- Mathijssen, M. (2006). Literatuur als levertraan. In: Hilberdink, K. & Wagenaar, S. (red). *Leescultuur onder vuur. Zes voordrachten over geletterdheid*. Amsterdam: KNAW, 9-16.
- Meder, T. (1988). De burggravin van Vergi. In: *Hoofsheid is een ernstig spel*. Amsterdam: Em. Querido, 7-26. Ook beschikbaar via DBNL: [http://www.dbnl.org/tekst/hoo001hoof01\\_01/](http://www.dbnl.org/tekst/hoo001hoof01_01/).

- Moor, W. de (1982). Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In: Leidse werkgroep moedertaaldidactiek. *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg: Coutinho, 455-488.
- Moor, W. de (1984). Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien Over de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden. *Forum der letteren* 25 (1), 259-274. Ook beschikbaar via DBNL: [http://www.dbnl.org/tekst/\\_for004198401\\_01/\\_for004198401\\_01\\_0024.php](http://www.dbnl.org/tekst/_for004198401_01/_for004198401_01_0024.php)
- Oostrom, F.P. van & Pleij, H. (1997). Middelnederlandse letterkunde op de middelbare school. Het doel is heilig nu de middelen nog. *Literatuur* 14 (5), 282-288.
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Prometheus, Amsterdam 2000.
- Slings, H. (2000b). Historische teksten in de klas. In: Mottart, A. (red.). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2000*. Gent: Academia Press, 117-121.
- Slings, H. (2001). 'Pearl Harbor' of het cultuuronderwijs in de crisis. Voordracht LVVN, congres 'Zorg om het schoolvak Nederlands', Utrecht, 24 november 2001. [http://www.lvv.nl/zorg\\_voordrachten\\_slings.html](http://www.lvv.nl/zorg_voordrachten_slings.html)
- Vriend, G. de (2005). Over literatuuronderwijs. *Neerlandica Extra Muros* 43 (3), 1-14.
- Walta, K. (2013). De zaak V. Een verantwoording van het lessenpakket over de Middelnederlandse tekst: De burggravin van Vergi. Masterthesis Middeleeuwen en Renaissance studies. Universiteit Utrecht.
- Wuyts, R. (2006) Tekstervaring en tekstanalyse. Aparte werelden of toch een? *Vonk* 36 (1), 21-28.

## Bijlagen

### 1. Overzicht lesonderdelen

Les	Lesonderdelen	Werkvorm
<b>1</b>	Briefing 'De zaak V.'	Klassikaal
	Mindmap (opdracht)	In groepjes
	Middeleeuwen (PowerPointpresentatie)	Klassikaal
	Proces-verbaal (opdracht)	In groepjes, daarna klassikaal
<b>2</b>	Analyse betrokkenen (opdracht)	Klassikaal
	Schrijfoopdracht hoofsheid (opdracht)	In tweetallen
<b>3</b>	Handschriften (PowerPointpresentatie)	Klassikaal
	Afschrift en vertaling (opdracht)	In tweetallen
	Lezen tekst in vertaling	In groepjes
<b>4</b>	Lezen tekst in vertaling	In groepjes
	Kruistochten (PowerPointpresentatie)	Klassikaal
	Nieuwsitems (opdracht)	Eerst klassikaal, daarna in groepjes
<b>5</b>	Hoofse liefde: quiz (PowerPointpresentatie)	Klassikaal
	Liefdessymboliek (PowerPointpresentatie)	Klassikaal en in groepjes
	Beeldverhaal reconstrueren (opdracht)	In groepjes
	Liefdeswetten (opdracht)	In groepjes
	Schuldbeschrijving liefdeswetten (opdracht)	In groepjes, daarna klassikaal
<b>6</b>	Excursie Gevangenpoort	Klassikaal
<b>7</b>	Literaire jurisprudentie (opdracht)	Expertwerkvorm <sup>7</sup>
	Advocatenpleidooien (opdracht)	In tweetallen
<b>8</b>	Rechtszaak (Prezi)	Klassikaal
	Rechtszaak (opdracht)	Vorbereiding zelfstandig en in groepjes, uitvoering klassikaal

<sup>7</sup> Voor een toelichting bij deze werkvorm, zie Ebbens, S. & Etekoven, S. (2009). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen: Noordhoff, 102-3.

## 2. Proces-verbaal



Regiopolitie Eemland-Zuid - Amersfoort

Dienst Centrale Recherche

Dossierstuk: 1.8/2013/de-zaak-V.

Onderwerp: Proces-verbaal



### Proces-verbaal

#### GEGEVENS STRAFBAAR FEIT

Plaats van overtreding:          onbekend  
Datum van overtreding:          ergens in 1315  
Strafbaar feit:                      drie doden

#### IDENTITEITSGEGEVENS BETROKKENEN

1. Hertogin
2. Groep aanwezige vrouwen
3. V.
4. Zieke jonkvrouw
5. Jonkvrouw
6. Nicht van de hertog (misschien V.?)
7. Vrouw van de hertog
8. De hertog
9. De ridder
10. 3x een 'hij'
11. De hond (misschien een aanduiding voor een persoon?)

#### LOCATIEGEGEVENS

1. De eetzaal van de hertog en hertogin
2. Het persoonlijke vertrek van de hertogin, waar gedanst werd
3. Het vertrek waarin een zieke vrouw lag
4. Een zaal waar gedanst werd en feest werd gevierd (misschien hetzelfde als 2?)

#### FEITELIJKE GEBEURTENISSEN

1. Eten en feesten in de eetzaal
2. De hertogin neemt alle vrouwen mee
3. De vrouwen dansen in het vertrek
4. Er is iets met een hond
5. V. raakt bedroefd
6. De ridder gaat op zoek naar de nicht van de hertog (misschien V.?)
7. Een man pakt een zwaard (misschien de ridder?)
8. Er zijn twee moorden gepleegd
9. Een jonkvrouw getuigt bij de hertog
10. 'Hij' gaat naar het vertrek (misschien de hertog?)
11. 'Hij' heeft een zwaard
12. 'Hij' gaat naar 'zijn vrouw'
13. 'De vrouwe' is dood



### 3. Evaluatie leerlingen

Antwoorden van de leerlingen uit MC3 van het Corderius College op de volgende vraag uit de anonieme schriftelijke evaluatie, afgenomen aan het eind van de laatste les:

*Vind je de middeleeuwen een vreemde of een herkenbare tijd, en waarom?*

- Herkenbaar, films en vooral jeugdinteresses.
- Niet heel vreemd, het was best te begrijpen allemaal, de verhoudingen en wetten.
- Herkenbaar maar sommige dingen wel vreemd; overspel mag als het maar geheim is, standen zijn heel erg belangrijk.
- Herkenbaar, heb ik wel veel boeken over gelezen.
- Vreemd, want alles werd toen anders geregeld.
- Herkenbaar, vanwege alle dingen je er al over weet (van geschiedenis, tv, etc.)
- Herkenbaar, ik heb er veel boeken over gelezen.
- Er zijn veel overeenkomsten, maar ook veel verschillen met de moderne tijd.
- Vreemd, de relaties.
- Allebei, 't is gewoon onze tijd met wat rariteiten (dezelfde etiquette, maar andere straffen en gebruikelijkheden).
- Vreemd, alles (bijna) was anders.
- Redelijk herkenbaar, een hoop dingen zijn hetzelfde nu nog.
- Vreemd want het lijkt alsof de mensen dommer zijn dan uit alle andere tijden.
- Vreemde, hele andere taal en regels.
- Best een vreemde tijd, dat je ook mocht vreemdgaan enzo...
- Herkenbaar, veel gewoontes, soorten, eten, namen enz. komen eruit voort.
- Ik begrijp deze vraag niet zo goed maar ehm, vreemd denk ik? Ik wist er nog niet zoveel vanaf.

n=17

Vreemd: 7/17 (41,2%)

Herkenbaar: 7/17 (41,2%)

Allebei: 3/17 (17,6%)