



Foto: Tom van Limpt

Onderzoek naar de denk- en belevingswereld van historische personages

Literairhistorische teksten hebben de naam het lezen te bemoeilijken, omdat er een grote historische afstand tussen tekst en lezer bestaat. Als we leerlingen in staat stellen de teksten in de historische context en in een moderne context te onderzoeken en zo tot een weldoordachte literatuurhistorische redenering te komen, dan kunnen de teksten even relevant voor hen worden als iedere andere tekst.

DOOR OEDS VAN MIDDELKOOP

In tijden van ontlezing is het lezen van literairhistorische teksten met vwo-bovenbouwleerlingen ingewikkeld. Op het eerste gezicht sluiten veel oude literaire teksten niet aan bij de belevingswereld van leerlingen: sociale, culturele, religieuze en maatschappelijke opvattingen uit het verleden benadrukken juist de historische afstand tussen tekst en moderne lezer. Ook als leerlingen oude teksten in hertaling lezen waardoor de taalproblemen verdwijnen, kunnen er nog steeds begripsproblemen ontstaan, die pas worden weggenomen als ze zich op de hoogte stellen van de historische context. Zonder contextuele kennis kunnen ze de teksten niet begrijpen (Dera, 2023, p. 272).

Docenten kunnen ervoor kiezen om voorafgaand aan het lezen gedetailleerd aan leerlingen uit te leggen wat ze in de tekst zullen aantreffen. Als de contextinformatie meteen wordt aangereikt, krijgt een zelfstandige kennismaking met de tekst geen kans meer. Leerlingen krijgen immers te horen hoe ze de tekst moeten interpreteren, terwijl een van de aantrekkelijke aspecten van het lezen van literatuur juist is dat lezers in belangrijke mate zelf kunnen bepalen welke betekenissen een tekst heeft. Die betekenissen zijn ook veranderlijk in de loop van de geschiedenis. In het eerste leesstadium bij willekeurig welke literaire tekst, modern of historisch, zouden leerlingen de ruimte moeten hebben om

indrukken van de tekst te toetsen aan hun voorkennis, aan wat ze al over de thematiek en context weten. Als ze eerst gaan lezen, met slechts hoogstnoodzakelijke informatie vooraf, dan kunnen vragen die de tekst, context of literaire vorm oproept, leiden tot een onderzoekende leeshouding, tot nieuwsgierigheid en zelfs tot echt onderzoek.

De tekstkeuze is belangrijk: als een tekst een beroep doet op het sociale engagement van leerlingen en een thema agendeert dat een herkenbare rol speelt in hun moderne leven, dan maakt dat de tekst aantrekkelijk: de betrokkenheid van leerlingen bij de wereld is over het algemeen groot (Appleyard, 1991, p. 118).

Literatuurhistorisch redeneren

Voorafgaand aan mijn promotieonderzoek naar een op zelfstandig onderzoek gerichte didactiek voor het interpreteren van literaire teksten vóór 1900 (Van Middelkoop, 2025) heb ik deelgenomen aan het docentontwikkelteam 'Literatuurgeschiedenis van de 20e eeuw', geleid door Sander Bax en Erwin Mantingh (2017–2020). Dat team ontwikkelde didactische uitgangspunten voor het literatuurhistorisch redeneren over teksten uit verschillende perioden. Die teksten vormen een boekenweb, een netwerk van intertekstueel of thematisch verwante boeken. In zo'n web geven teksten afkomstig uit dezelfde tijd inzicht in de historische context en in

Mariken is een personage met herkenbare gevoelens, behoeften en verlangens: een ‘everywoman’

stilistische kenmerken van die periode. Teksten uit verschillende perioden bieden eerder de mogelijkheid om de houdbaarheid van opvattingen en ideeën in de historische teksten te onderzoeken. Het uitgangspunt in het team was dat een literairhistorische tekst het beste kan worden gepresenteerd op zo’n kruispunt van perspectieven, synchroon en diachroon. Daarbij is ook ruimte voor benadering van de tekst vanuit verschillende gezichtspunten van personages.

Een literairhistorische tekst kan het beste worden gepresenteerd op een kruispunt van perspectieven, synchroon en diachroon

Op die kruispuntpositie zal de literairhistorische tekst vragen oproepen. Docenten kunnen die productief maken door leerlingen te helpen om ze in onderzoeksvragen om te zetten. Zo kunnen ze de historische afstand tot de tekst samen met leerlingen overbruggen (Bax & Mantingh, 2018, p. 264). Dat de historische denkwereld soms botst met de opvattingen van leerlingen of tijdelijk tot onbegrip leidt, is geen probleem: daardoor komen leerlingen tot authentieke vragen over de tekst, vragen waarop ze zelf het antwoord nog niet weten, die alleen kunnen worden beantwoord door tekst en context te onderzoeken (Van Boxtel & Van Drie, 2018, p. 163). De tekst wordt fascinerend onderzoeksmateriaal, dat de wereld van onze voorouders belicht, en daarmee de erfenis die onze maatschappij van hen heeft meegekregen.

Ontwerpprincipes

In mijn promotieonderzoek ben ik dicht bij deze theoretische uitgangspunten gebleven. Ik heb lessen ontwor-

pen en getest waarvoor geldt dat leerlingen literairhistorische teksten onderzoeken waarin:

1. ze niet alleen vragen beantwoorden, maar die zelf stellen;
2. de thematiek is afgebakend, zodat alle onderzoeksvragen van leerlingen op dezelfde aspecten van de literairhistorische tekst betrekking hebben;
3. ze een onderzoeksmethode hanteren waarmee ze literatuurhistorisch kunnen redeneren over gebeurtenissen, acties en opvattingen in de tekst door die te beschrijven, vergelijken, uitleggen en beoordelen, een methode die bovendien contextueel te verantwoorden is (cf. Bax & Mantingh, 2019, p. 108);
4. ze de teksten bestuderen naast ‘satellietteksten’ – die kunnen uit dezelfde tijd komen en informatie geven over de historische context, maar ook uit andere tijden, en vooral in thematisch opzicht een ander perspectief bieden (cf. Bax & Mantingh, 2018, p. 273);
5. ze hun bevindingen tot slot uitwerken in creatieve en essayistische opdrachten.

Praktische uitwerking

Ik geef ter illustratie een schets voor een lessenserie volgens deze ontwerpprincipes, gericht op leerlingen van vwo 3 of 4. Leerlingen kijken daarin vanuit verschillende perspectieven naar de thematiek in de literairhistorische tekst en in satellietteksten.

Centraal staat het laatmiddeleeuwse *Mariken van Nieumeghen* (zie <vlit.nl/mariken>). De tekst gaat behalve over Marikens pact met de duivel over uitsluiting. Dat is een thema dat veel leerlingen helaas uit hun dagelijks leven in en buiten school zullen kennen.

Mariken is een personage met herkenbare gevoelens, behoeften en verlangens: een ‘everywoman’. Als zij in opdracht van haar oom boodschappen gaat doen in Nijmegen en zich als logee meldt bij diens zuster, krijgt ze grove beledigingen van deze ‘gastvrouw’ te verwerken: logeren is uitgesloten. Tante is stuitend onredelijk, maar wie erover nadenkt beseft dat pesterijen inderdaad grof kunnen zijn en slachtoffers volledig kunnen ontregelen. Mariken bevindt zich nu in een kwetsbare positie en is een gemakkelijke prooi voor Moenen, de duivel, die haar zal onderwijzen in de zeven vrije kunsten

(wetenschappen). Omdat Mariken leergierig en wanhopig is, hapt ze toe en leeft ze zeven jaren samen met hem in Antwerpen, waar ze dood en verderf zaaien, tot haar geweten begint te knagen. Als haar op een dag in Nijmegen door een wagenspel duidelijk wordt dat God de zonden kan vergeven van mensen die werkelijk berouw tonen, weet ze zich van Moenen te bevrijden. Uit wraak smijt hij haar van grote hoogte op de grond, maar ze overleeft. Vergiffenis krijgen is echter niet gemakkelijk: Marikens zonden zijn enorm. Uiteindelijk besluit de paus om haar aan drie zware metalen ringen vast te ketenen waarvan ze bevrijd zal worden als God haar heeft vergeven, wat tientallen jaren later inderdaad gebeurt.

De moeite die Mariken moet doen voor vergeving van haar zonden zien we terug in het laat 15e-eeuwse zinnespel *Elckerlijck*. Het loont de moeite om leerlingen pagina 51, 53, 55 en 57 uit de Bulkboekeditie van *Elckerlijck* (zie <vlit.nl/elckerlijck>) als historische satelliettekst te laten lezen: het berouw dat *Elckerlijck* moet tonen voordat hij vergeving krijgt en kan sterven, vraagt veel van hem. Tijdens zijn leven was hij te zeer aan zijn bezit gehecht. Nu God hem oproept zich te verantwoorden voor zijn daden, blijken de personificaties van zijn aardse geluk slechte vrienden: Verstand, Kracht, Schoonheid, de Vijf Zinnen, de een na de ander laat hem in de steek. Alleen Zelfkennis en zijn aanvankelijk ernstig verzwakte eigenschap Barmhartigheid, die pas aansterkt na zijn boetedoening, begeleiden hem tot de dood. Hoe diep het berouw moet zijn bij de vergeving van de zonden, blijkt uit beide teksten.

Het thema uitsluiting op grond van identiteit, vooroordeel of leefwijze, wat Mariken bij haar tante overkomt, is ook aan de orde in de onlangs verschenen historische roman *Hellemoer* van Carolien van ’t Hof. Van ’t Hof onderzocht heksenvervolgingen in Roermond tussen 1613 en 1615, en beschrijft de verbijstering en ontreding van een burgervrouw van goede komaf, Tryn van Viersen, die van hekserij beschuldigd wordt en de hysterie van haar stadsgenoten niet overleeft. De auteur geeft de gebeurtenissen weer vanuit het perspectief van het slachtoffer, maar ook vanuit de rechtlijnige bestuurder die zijn stad wil zuiveren van heksen. Een derde perspectief is dat van de progressieve bisschop van de stad, die

machteloos toeziet wat Tryn overkomt, maar uiteindelijk de rust in de stad terugbrengt.

Deze drie perspectieven geven leerlingen een methode om ook Marikens verhaal kritisch te bekijken. Mariken is weliswaar geen heks, maar wordt uitgesloten, loopt groot gevaar en ontmoet de verkeerde. De goedwillende geestelijke aan de zijlijn die zijn best doet Mariken te behoeden voor gevaar is haar oom. En ook Marikens omgeving is vijandig en beschuldigt haar van kwader trouw, wat in feite pas gebeurt als ze in de armen van Moenen gedreven wordt. Beide verhalen tonen hoe de omgeving een individu vreselijke dingen kan aandoen, maar dat het individu in zijn bestaan wel de omgeving nodig heeft (cf. Sjtadsomroep Remunj, 2025, 7:10).

Leerlingen kunnen systematisch onderzoeken in hoeverre het gedemoniseerde slachtoffer, de observant en de verblinde omgeving nog in staat zijn tot rede. Ze kunnen daarbij de schuldvraag stellen: had Mariken iets anders kunnen doen dan met Moenen mee te gaan? Welke mogelijkheden had Marikens oom om haar te redden, welke verklaring is er voor de botsing van haar onschuld – ze behoudt niet voor niets de m van Maria in haar nieuwe naam Emmeken – met zo’n kwaadardige omgeving? Is Mariken niet vooral slachtoffer van die omgeving geweest, zoals Tryn in de roman van Van ’t Hof?

Door lezing van fragmenten uit *Het gym* (2011) van Karin Amatmoekrim komt het thema uitsluiting dichterbij de beleavingswereld van de leerlingen. In *Het gym* komt een Surinaams meisje uit een achterstandswijk op een deftig gymnasium, waar ze te maken krijgt met ernstige discriminatie. Ze wordt uitgesloten, maar raakt ook vervreemd van vriendinnen in haar eigen wijk. Uiteindelijk komt ze voor zichzelf op door haar grootste kwelgeest in de klas publiekelijk te vernederen, wat in feite als een Mariken-actie kan gelden: als je wordt gedemoniseerd, dan kun je inderdaad besluiten dat het je niet uitmaakt of ‘God of de duivel’ je uit de moeilijke situatie bevrijdt, als die situatie maar ophoudt. De vraag wat zo’n actie oplevert, is een goed onderwerp voor een essay: hoe kun je je beschermen tegen uitsluiting, terwijl je de groep ook nodig hebt om te kunnen leven?

Ontwerpen volgens dit format

Het format achter bovengenoemd idee voor een lessen-serie sluit aan bij het nieuwe conceptexamenprogramma. Bij eindterm 19, over inzicht in historische Nederlands-talige literatuur, wordt aanbevolen dat leerlingen ‘een onderzoek [kunnen] doen naar de denk- en leefwereld van personages in historische literatuur’ (SLO, 2024, p. 23). Als je als docent zo’n lessenserie wilt ontwerpen, kies dan een tekst met cultuurhistorische kenmerken die als typerend wordt beschouwd voor de ontstaansperiode. Op basis daarvan kun je analytisch gereedschap voor je leerlingen uitdenken, waarmee ze zelfstandig perso-nages, gebeurtenissen of gedachtegoed uit de literair-historische tekst in kaart kunnen brengen, analyseren, contextualiseren en beoordelen. De literatuurhistorische redenering die zo ontstaat moet betekenisvol zijn in ver-schillende contexten, zowel in het heden als het verle-den. Leerlingen hebben die keuzeruimte nodig om tot goed beargumenteerde bevindingen te komen. ■

OEDS VAN MIDDELKOOP werkt als docent Nederlands aan het Hermann Wesselink College in Amstelveen. De afgelopen jaren deed hij met een NWO-lerarenbeurs aan de Universiteit van Amsterdam onderzoek naar een didactiek voor het leren onderzoeken van literairhistorische teksten in de vwo-bovenbouw (onder begeleiding van Lia van Gemert en Erwin Mantingh). Daarnaast is hij als freelance orkestmusicus (flui-tist) actief, met name in het oudemuziekcircuit.

LITERATUUR

Appleyard, J. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.

Bax, S., & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse litera-tuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twin-tigste eeuw. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 257–286.

Bax, S., & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’: Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 100–127.

Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley international handbook of his-tory teaching and learning* (p. 149–176). Wiley Blackwell.

Dera, J. (2023). Literatuur op school: Hoe je het lezen van teksten rele-vant kunt maken. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 263–274). Coutinho.

Keulen, R. van. (2023). Proza in de klas: Op literaire teksten reflecte-ren met leerlingen. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 301–312). Coutinho.

Middelkoop, O. van. (2025). *Literatuurhistorisch redeneren met oog voor de ander: Naar een onderzoeksdidactiek voor Nederlandse literatuur-geschiedenis in de vwo-bovenbouw* [Manuscript in voorbereiding]. Universiteit van Amsterdam.

Sjtdasomroep Remunj. (2025). *Wat dreef Carolien van ’t Hof bij het schrijven van haar succesroman? – Breek de Week* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YTXLFC7-irw>

SLO. (2024). *Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur – vwo*.

Meer weten?

Bax, S., & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor litera-tuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 257–286.

Bax, S., & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’: Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 100–127.

Bax, S., & Mantingh, E. (2023). Literatuurgeschiedenis in de klas: Teksten uit andere tijden. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 325–336). Coutinho.

Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 149–176). Wiley Blackwell.

Wie meer wil weten over literatuurhistorisch redene-ren kan in de eerste plaats terecht bij bovenstaande artikelen van Bax en Mantingh uit 2018, 2019 en 2023. Aan de basis daarvan staat het historisch redeneren in het schoolvak geschiedenis. Zie daarvoor bij-voorbeeld de publicatie van Van Boxtel en Van Drie (2018).

Keulen, R. van. (2023). Proza in de klas: Op literaire tek-sten reflecteren met leerlingen. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 301–312). Coutinho. Het hoofdstuk ‘Proza in de klas’ van Van Keulen in de bundel *Vaardig met vakinhoud* (2023) biedt hand-vatten om met leerlingen te reflecteren op literaire teksten.

Middelkoop, O. van. (2025). *Literatuurhistorisch redene-ren met oog voor de ander: Naar een onderzoeksdidactiek voor Nederlandse literatuurgeschiedenis in de vwo-boven-bouw* [Manuscript in voorbereiding]. Universiteit van Amsterdam.

Voor informatie over de hier besproken ontwerp-principes en voor andere lessenseries, zie Van Middelkoop (2025).

Het belang van informatie-vaardigheden in het onderwijs

Van synthesesetaak in het vo tot zelfstandig onderzoeken in het hbo en wo

In een tijd waarin informatie overal en altijd beschikbaar is, is het vermogen om bronnen kritisch te verwerken en te integreren essentieel. Hoe kunnen we leerlingen al vroeg helpen deze vaardigheden te ontwikkelen? Dit artikel verkent hoe ontwerponderzoek kan bijdragen aan vakvernieuwing en biedt concrete lessen voor het voortgezet onderwijs.

DOOR LISELORE VAN OCKENBURG, DAPHNE VAN WEIJEN & GERT RIJLAARSDAM

In het digitale tijdperk is *information problem solving* (IPS), oftewel informatievaardigheden, cruciaal voor zowel studenten als professionals. IPS verwijst naar het vermogen om online informatie effectief te zoeken, (kri-tisch) te verwerken, te synthetiseren en te presenteren om problemen op te lossen en nieuwe kennis te creëren. Boetje et al. (2024) onderzochten hoe studenten in het hoger onderwijs deze vaardigheden toepassen. Ze ont-dekten dat studenten vaak oppervlakkig omgaan met broninformatie, wat wil zeggen dat ze broninformatie letterlijk kopiëren zonder diepere analyse of transfor-

matie. Ze zagen ook een beperkte inzet van integratie-strategieën, wat volgens de onderzoekers laat zien dat veel studenten moeite hebben met het combineren van verschillende bronnen om een samenhangend geheel te creëren. Dit wijst volgens de onderzoekers op een mogelijke leemte in de vooropleiding van studenten, waarin expliciete instructie over het synthetiseren van informatie ontbreekt. Toch kun je met het ontwikkelen van synthesevaar-digheden al vroeg beginnen. In dit artikel bespreken we lessen voor het leren uitvoeren van syntheseopdrachten