

Heinric en Margriete in de bres voor historische letterkunde in de klas

Een onderzoek naar het beeld dat leerlingen hebben van
Middelnederlandse letterkunde

Eline Sikkema [REDACTED]

Educatie in de taal- en cultuurwetenschappen (2-jaar): Nederlands

Eerste scriptiebegeleider: dr. J.J.M. Dera

Tweede lezer: dr. A.W.M. van Hout

27 juni 2022

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Samenvatting	2
1. Inleiding.....	3
1.1 Historisch literatuuronderwijs door de jaren heen	4
1.2 Benaderingen van historisch literatuuronderwijs en de gevolgen daarvan	6
1.3 Aanleiding.....	7
1.4 Onderzoeksvraag.....	9
1.5 Hypothesen	9
2. Theoretisch kader.....	11
2.1 Nieuwe didactiek voor literatuurhistorisch onderwijs	11
2.2 ‘Het beeld’	16
3. Verantwoording lessenreeks	18
3.1 Didactische uitgangspunten	19
3.2 Vakinhoudelijke uitgangspunten.....	21
3.3 Waarom de <i>Roman van Limborch</i> ?	22
3.4 Bloemlezing <i>Roman van Limborch</i>	24
3.5 Opbouw van de lessenserie	26
4. Methode	34
4.1 Dataverzameling	34
4.2 Data-analyse.....	38
5. Resultaten data-analyse	42
5.1 Resultaten learner report 1	42
5.2 Resultaten learner report 2	49
6. Conclusies.....	58
6.1 Deelvraag 1	58
6.2 Deelvraag 2	59
6.3 Deelvraag 3	60
6.4 Hoofdvraag	60
7. Discussie.....	61
6.5 Beperkingen onderzoek.....	61
6.6 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de onderwijspraktijk.....	62
Literatuurlijst	64
Gedrukte bronnen	64
Digitale bronnen	66
Bijlagen.....	69
1. Lessenreeks Middelnederlandse letterkunde: <i>Roman van Limborch</i>	69
2. Learner reports	105

3.	Resultaten learner reports.....	9
4.	Transcripties opnames.....	61

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie *Heinric en Margriete in de bres voor historische letterkunde in de klas, een onderzoek naar het beeld dat leerlingen hebben van Middelnederlandse letterkunde*. Dit onderzoek heb ik in de periode van december 2021 tot juni 2022 geschreven ter afronding van de Tweejarige Educatieve Master Nederlands aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. De Middelnederlandse letterkunde heeft al mijn interesse sinds ik in 2016 begon aan de bachelor Nederlandse taal en cultuur aan de Universiteit Leiden. Daar ben ik ook voor het eerst in aanraking gekomen met de middeleeuwse *Roman van Limborch*. Met zijn intrinsieke verhaallijn, bijzondere achtergrond en perikelen over verdwaalde meisjes, onmogelijke liefdesrelaties en vuurspuwende draken heeft het mijn hart gestolen. Ik heb er daarom ook meerdere papers over geschreven gedurende mijn studententijd. Toen ik er tijdens de educatieve master achter kwam dat de Middelnederlandse letterkunde nauwelijks behandeld wordt in het VO, wist ik dat ik mijn scriptie wilde schrijven over dit ondergeschoven kindje. En hoe kon dat beter dan de *Roman van Limborch* in te zetten als wapen.

Graag wil ik mijn scriptiebegeleider Jeroen Dera bedanken voor alle feedback, hulp en ondersteuning (vooral geruststelling). Ook wil ik Aukje van Hout bedanken omdat zij de tweede lezer van deze masterscriptie heeft willen zijn.

Daarnaast wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun steun. Bedankt dat ik met jullie mocht sparren en dat jullie altijd voor me klaar stonden tijdens het onderzoeken en schrijven. Een speciaal bedankje gaat uit naar mijn ouders die mij komkommerstukjes, afgewisseld met chips en koffie kwamen brengen terwijl ik met mijn koptelefoon op zat te werken.

Bovendien wil ik Julia Duijvekam bedanken voor het delen van haar lesmateriaal. Tot slot bedank ik de leerlingen uit 5vwo van het Udens College voor het invullen van de learner reports.

Veel leesplezier!

Eline Sikkema

Nijmegen, 27 juni 2022

Samenvatting

Het historisch literatuuronderwijs heeft te lijden onder verschillende veranderingen in het onderwijs. Vooral de literatuur uit de Middeleeuwen is hier de dupe van. Middelnederlandse letterkunde wordt nauwelijks behandeld in het voortgezet onderwijs. Dat komt onder andere door het tekort aan lesmateriaal. In deze scriptie is op basis van een nieuw didactisch model (kruispuntenmodel) een lessenserie rondom de *Roman van Limborch* ontworpen voor en gegeven aan 5vwo-leerlingen. Deze roman wordt bijna nooit gebruikt door docenten in het voortgezet onderwijs, terwijl het wel mogelijkheden biedt om de Middelnederlandse letterkunde in alle diversiteit te laten zien. Dat is nodig ook, want over het algemeen hebben mensen een stereotiep beeld van de Middeleeuwen. In deze scriptie is onderzocht hoe dat zit met het beeld dat 5vwo-leerlingen hebben van Middelnederlandse letterkunde. Dit is bij leerlingen onderzocht voor en na het volgen van de lessenserie *Middelnederlandse letterkunde: Roman van Limborch*. Wat bleek is dat participanten over het algemeen een beperkt beeld hebben van Middelnederlandse letterkunde. Zowel voor als na de lessenserie blijkt dat het beeld beperkt blijft tot ridders en geloof. Een bijvangst van dit onderzoek was dat het kruispuntenmodel aanzet tot literatuurhistorisch redeneren en dat leerlingen op basis daarvan iets beter in staat zijn de continuïteit van literatuurgeschiedenis in te zien.

Education in historical literature suffers from various changes in education. Literature from the Middle Ages is particularly affected by this. Dutch literature from the Middle Ages is hardly ever taught in secondary education. One of the reasons for this is the shortage of teaching materials. In this thesis, on the basis of a new didactic model ('kruispuntenmodel'), a series of lessons was designed around the Roman van Limborch and taught to 5VWO-pupils.¹ The novel is hardly ever used by secondary school teachers, while it does offer opportunities to show Middle Dutch literature in all its diversity. This is necessary, because in general people have a stereotypical image of the Middle Ages. This thesis investigated how this fits in with the image of Middle Dutch literature that students from the 5th grade of VWO have. This has been investigated with students before and after following the course 'Middle Dutch Literature: Roman van Limborch'. It turned out that, in general, participants had a limited idea of Middle Dutch literature. Both before and after the series of lessons, the image appeared to be limited to knights and religion. A side effect of this research was that the 'kruispuntenmodel' encourages literature-historical reasoning and that, on the basis of this, pupils are somewhat better able to see the continuity of literary history.

¹ Pre-university education

1. Inleiding

Het curriculum van het schoolvak Nederlands wordt overheerst door de onderdelen taalvaardigheid en leesvaardigheid. Als gevolg daarvan heeft het literatuuronderwijs de afgelopen jaren sterk moeten inleveren op lestijd.² Historische letterkunde is daar de dupe van, aldus Theo Witte en Erwin Mantingh: ‘Men kan zich voorstellen dat deze marginalisering op den duur fnuikend is voor de positie en status van het literatuuronderwijs in het curriculum, in het bijzonder voor het historisch literatuuronderwijs.’³

Sommigen zullen zich wellicht afvragen waarom het zo erg is dat historisch literatuuronderwijs het ondergeschoven kindje is geworden. Wat voor zin heeft het immers om leerlingen vandaag de dag historische teksten te laten lezen? In 2007 heeft Hubert Slings antwoord gegeven op deze vraag. Voor hem bestaat de doelstelling van historisch literatuuronderwijs uit vervreemding en herkenning. Door het lezen van historische teksten worden leerlingen namelijk geconfronteerd met andere wereldbeelden en ze komen tot het inzicht dat de mens en ons heden producten zijn van veranderingsprocessen waarin literatuur een rol speelt.

Wat Slings vooral belangrijk acht, is de ontwikkeling van historische bewustwording bij leerlingen. Dit is voor hem dan ook de belangrijkste reden om historisch literatuuronderwijs te geven en leerlingen historische teksten te laten lezen: ‘[...] het is een maatschappelijk relevante doelstelling die aan de hand van hedendaagse literatuur veel minder goed te bereiken is.’⁴

Er bestaan nog meer argumenten om historische letterkunde te onderwijzen, bijvoorbeeld cultuuroverdracht. Om historische bewustwording te ontwikkelen, heeft de leerling kennis nodig van onze vroegere cultuur. Dit kan gedaan worden door literatuur in de sociaalhistorische context te plaatsen. Hiermee kan tevens literaire vorming ontwikkeld worden, omdat leerlingen het inzicht verkrijgen dat sommige literaire principes ook in latere tijden een rol van betekenis spelen. Ook belangrijk voor historische bewustwording is de individuele ontplooiing die met de behandeling van historische teksten aangezet kan worden. Leerlingen moeten zich bijvoorbeeld verplaatsen in het hoe en waarom van de keuzes van personages, beredeneerd vanuit een bepaalde tijd. Ze gaan na wat zij in dezelfde situatie zouden doen en waarom. Ze reflecteren op hun 21^{ste}-eeuwse keuzemogelijkheden. Leerlingen krijgen aan de hand van historische werken inzicht in hoe de maatschappij door de eeuwen heen is veranderd. Hiermee draagt historisch literatuuronderwijs bij aan de wereldoriëntatie van leerlingen: ‘Door het verleden te kennen, heeft men greep op het heden en maakt men de toekomst veranderbaar. Historische werken kunnen zo bezien inzicht geven in maatschappelijke structuren en verhoudingen, zowel binnen de toenmalige cultuur als in vergelijking met de huidige.’⁵

Dit zijn mooie motivaties om leerlingen kennis te laten maken met historische literatuur. Redenen genoeg dus om leerlingen te onderwijzen in historische letterkunde.

² Witte & Mantingh (2016): 156; Witte, Mantingh & Van Herten (2017): 117-118.

³ Witte & Mantingh (2016): 156.

⁴ Slings (2007)

⁵ Slings (2007)

1.1 Historisch literatuuronderwijs door de jaren heen

Literatuurgeschiedenis komt er in het voortgezet onderwijs echter bekaaid vanaf. Er is simpelweg te weinig tijd en aandacht voor. Hoe komt dat?

De start van Nederlandse historische letterkunde in de klas vond plaats in de eerste decennia van de negentiende eeuw en vanaf het midden van die eeuw heeft historisch literatuuronderwijs altijd op het programma gestaan. In 1870 werd dan ook de eerste exameneis rond historische letterkunde afgekondigd. Een kanttekening daarbij is dat er in deze exameneis met geen woord gerept werd over Middelnederlandse letterkunde, omdat de Gouden Eeuw meer prestige had dan de donkere Middeleeuwen.⁶ Het onderwijs werd destijds geregeerd door het literair-grammaticale paradigma. Spelling en grammatica werden dan ook aan de hand van literaire teksten behandeld. Die teksten dateerden veelal uit de zestiende en zeventiende eeuw. Het waren vooral de Latijnse scholen die aan deze eeuwen veel waarde toekenden. Na verloop van tijd groeide het aantal hbs-scholen. De Latijnse scholen veranderden als gevolg van onderwijswetten in nieuwe gymnasium scholen. Er veranderde nog meer, want met de middelbaaronderwijswet van 1863 kreeg de Nederlandse taal- en letterkunde als vak een plaats op de mulo- en hbs-scholen en met de ingang van de onderwijswet van 1876 werd Nederlands een officieel vak op zowel het gymnasium als de universiteit.⁷ Dit betekende voor het historisch literatuuronderwijs echter niet dat het opeens hoger in het vaandel kwam te staan. Het tegenovergestelde was het geval. Met de ingevoerde exameneis rondom historische letterkunde gingen namelijk geen kwaliteitseisen aan leraren gepaard. Ook bestond er destijds geen (universitaire) lerarenopleiding literatuuronderwijs en daarom waren het de literatuurwetenschappers uit die tijd die ‘[...] sterk betwijfelden of literatuuronderwijs de juiste methode was om mensen met literatuur in aanraking te brengen.’⁸

Voor Middelnederlandse letterkunde was er in het begin helemaal geen aandacht, maar daar kwam rond het einde van de negentiende eeuw wel enige verandering in toen aankomende docenten Nederlands eerst een universitair kandidaatsexamen Nederlands moesten afleggen alvorens ze voor de klas mochten staan. Juist toen bestond er op universiteiten een enorme belangstelling voor de bestudering van de Middelnederlandse letterkunde, voornamelijk onder leiding van de taal- en letterkundige Willem Jonckbloet (Rijksuniversiteit Leiden). De net afgestudeerde docenten namen deze kennis mee, omdat zij van mening waren dat een beschaafd persoon toch wel over enige kennis van de Middelnederlandse literatuur moest bezitten. Zij zijn hoogstwaarschijnlijk de reden dat Middelnederlandse letterkunde een plaats kreeg op het gymnasium. Dit blijkt ook uit het lesmateriaal dat Slings heeft onderzocht. Dat lesmateriaal werd ook gebruikt op de hbs-scholen en de kweekscholen, waardoor de Middelnederlandse letterkunde doorsijpelde naar andere schooltypen. Het duurde echter nog tot de nieuwe eindexamenregeling van 1920 voordat Middelnederlandse letterkunde een prominente plaats kreeg. Waar de examenregeling rond historische letterkunde voorheen alleen betrekking had op de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw, werd die afbakening in periodes in 1920 opgeheven. Het waren de auteurs van literatuurgeschiedenissen die in de bres sprongen voor de Middelnederlandse letterkunde

⁶ Slings (2000I): 36.

⁷ Slings (2000I): 36-37

⁸ Slings (2000I): 37.

en ervoor hebben gepleit het literatuuronderwijs niet meer te laten beginnen met de renaissance, omdat ‘het volks-eigene van de middeleeuwse letterkunde meer binnen de bevassing van de jeugd ligt dan de verfijnde renaissancekunst’. Het duurde nog tot 1930 voordat de meeste docenten literatuurgeschiedenis lieten beginnen bij de Middeleeuwen.⁹

In 1968 werd de Mammoetwet tot uitvoering gebracht. In de tijd daarna, de jaren zeventig en tachtig, ontstonden vernieuwingsvoorstellen. Zo werd de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON) opgericht die een democratisering van het onderwijs voor ogen had. Deze vereniging zorgde ervoor dat een nieuw paradigma heersend werd, namelijk het communicatief-emancipatoir paradigma. Voor het literatuuronderwijs betekende dit dat de lezersgerichte benadering naast de al bestaande literair-historische en tekstanalytische benaderingen kwam te staan. De vernieuwingsvoorstellen hebben weinig betekent voor het historisch literatuuronderwijs. Wel waren er didactici die afstand namen van het ‘schools-functionele’ onderwijs: leerlingen doen kennis op die alleen binnen de school nuttig is, maar in de praktijk niet. De didactici wilden het tegenovergestelde hiervan (‘normaal-functioneel’) en vonden het belangrijk rekening te houden met wat leerlingen zelf boeiend vonden. Deze ideeën zijn leerlinggericht en vormden vooral een bedreiging voor de Middelnederlandse letterkunde, want het waren de historische teksten die de leerlingen moesten boeien en dat was nog niet zo makkelijk.¹⁰ Dat merken we ook vandaag de dag. De oplossing voor dit probleem was destijds het actualiseren van historische teksten om de literatuur boeiend te maken. De voorstanders zijn later van dit idee afgestapt. In de jaren tachtig kwam namelijk een nieuwe onderwijsvisie op onder pedagoog Imelman die stelde dat leerlingen voor veel onderwerpen nog geen interesse konden ontwikkelen en dat literatuur dus ook niet per se een feestje hoefde te zijn voor leerlingen. Dit was een mooie kans voor het literatuurhistorisch onderwijs om langzaam uit de krochten van het onderwijs te kruipen waar het twintig jaar in had gezeten, gesteund door de wetenschap onder aanvoering van Herman Pleij en Frits van Oostrom.¹¹ Jozef Janssens spreekt zelfs over de ‘turbo-mediëvistiek’ van de afgelopen halve eeuw.¹²

Terwijl in de jaren tachtig de tekstervaring als literatuurmethode centraal stond, veranderde er iets in de jaren negentig. De Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma’s Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo (CVEN) werd in 1988 opgericht, omdat het slecht gesteld zou zijn met de taalbeheersing van leerlingen. Het geformuleerde eindexamenprogramma uit 1970 was ‘enorm vaag’. Daarom werden er specifieke kerndoelen en examenprogramma’s beschreven voor alle vakken. Binnen het schoolvak Nederlands werd overeenstemming bereikt over de uitgangspunten en doelstellingen rond het literatuuronderwijs. Deze waren vooral gericht op het vermogen van leerlingen om ‘verslag uit te brengen van eigen ervaringen met literaire teksten uit het heden en verleden’. Ook moesten leerlingen leren literaire teksten te interpreteren, analyseren en

⁹ Slings (2000I): 38-42.

¹⁰ Slings (2000I): 88-90; SLO (2017): 9.

¹¹ Slings (2000I): 91.

¹² Janssens (2018): 32.

beoordelen. Tekstervaring stond in het literatuuronderwijs dus naast de historische, literair-esthetische en structuur-analytische benaderingen.¹³

De nieuwe examenprogramma's werden in 1998/1999 uitgevoerd binnen het project Tweede Fase. Zakelijke vaardigheden stonden hierin centraal. Samen met de vermindering van het aantal uren betekende dat minder beschikbare tijd voor de behandeling van literatuur. Vanaf 1990 werd het taalonderwijs geleid door het communicatief-functioneel paradigma, waarmee de nadruk lag op het zakelijke en maatschappelijke. Dit ging ten koste van o.a. het literatuuronderwijs. Zoals Slings stelde is vooral de historische literatuur 'het kind van de rekening geworden'. Op havo is historisch literatuuronderwijs nu niet verplicht en op het vwo is sprake van een gebrek aan beschikbare tekstedities voor de behandeling van literatuurgeschiedenis. Educatieve uitgevers branden zich namelijk niet aan een onderdeel waaraan slechts minieme eisen worden gesteld vanuit de overheid.¹⁴

1.2 Benaderingen van historisch literatuuronderwijs en de gevolgen daarvan

In 2000 en 2002 bleek uit respectievelijk de dissertatie van Slings en een onderzoek van Tanja Janssen dat cultuuroverdracht door docenten het meest werd nagestreefd in hun literatuurlessen.¹⁵ De doelstelling 'historisch besef' komt er echter bekaaid vanaf.¹⁶ Het onderwijs in literatuurgeschiedenis heeft vandaag de dag dan ook een 'naam-en-feit-karakter': de geschiedenis wordt ingedeeld in overzichtelijke literatuurhistorische periodes met elk een eigen set aan kenmerken.¹⁷ Voor de Middeleeuwen betekent dit al snel dat de literatuur gereduceerd wordt tot bijvoorbeeld de ridderepiek.¹⁸ Zo kan het gebeuren dat mensen een eenzijdig beeld van de Middeleeuwen aangeleerd hebben gekregen, waardoor er, zoals Janssens uitlegde, verkeerde gemeenplaatsen zijn ontstaan.¹⁹ Velen denken bij 'de Middeleeuwen' aan het stereotype van ridders met zwaarden in de hand die gewelddadige kruistochten voerden. Er zijn ook veel misverstanden. Daarvan is de notie dat alle middeleeuwers dachten dat de aarde plat was wel de bekendste.²⁰

In 2008 heeft geschiedenisleraar Frouke Schrijver op kleine schaal onderzocht welk beeld haar 4vwo-leerlingen hadden van de Middeleeuwen. Haar leerlingen bleken een stereotiep en weinig historisch verantwoord beeld te hebben. Haar leerlingen associeerden de Middeleeuwen al gauw met donkere kleuren, ridders en kruistochten.²¹ Zoals Slings en Henk 't Jong illustreerden, geven ook lesmethoden een gesimplificeerd beeld.²² Het 'heersende middeleeuwenbeeld' in het onderwijs, zoals Herman Pleij het noemde, komt voort uit een negentiende-eeuws literatuurbegrip van waaruit een reeks teksten aangewezen werd als 'het mooiste wat wij te bieden hebben'. Een voorbeeld is de *Karel ende Elegast*. Deze tekst behoort tot de

¹³ Goosen (2007); SLO (2017): 9.

¹⁴ Slings (2000II): 118-119; SLO (2017): 9.

¹⁵ Janssen (2002); Slings (2000I): 103.

¹⁶ Janssen (2002); Slings (2000I): 103.

¹⁷ Slings (2007)

¹⁸ Pleij (1990): 370.

¹⁹ Janssens (2005)

²⁰ Janssens (2018)

²¹ Schrijver (2008)

²² Slings (2000I): 15-21; IsGeschiedenis (z.d.)

(school)canon vanwege de intrinsieke “schoonheid” en omdat deze tekst voor de moderne lezer herkenbaar zou zijn vanwege de tegenstelling held-schurk en het vleugje romantiek.²³ Bovendien is het een vrij korte tekst die in de klas vluchtig behandeld kan worden. Volgens Pleij is deze tekst echter helemaal niet zo representatief als men denkt: ‘[...] hij is gewoon de belangrijkste Middelnederlandse tekst gemaakt op grond van eigentijdse behoeften.’²⁴

Pleij is voorstander van een historische benadering van literatuur: ‘Vandaar de krachtige aanbeveling om ook daar het onderwijs zo in te richten, dat het anders-zijn van de oudere letteren het uitgangspunt vormt. Dat sluit verbindingen met het heden helemaal niet uit, immers er lopen ontwikkelingslijnen naar nu die ook langs het literaire pad besproken en onderwezen kunnen worden.’²⁵ Zo’n benadering wordt op universiteiten al gebruikt, maar zoals Witte, Mantingh en Van Herten stellen, bestaat er een kloof tussen de universitaire, literaire neerlandistiek en het schoolvak Nederlands.²⁶ Sinds de jaren zeventig waren de lerarenopleidingen en de opleidingen neerlandistiek niet meer met elkaar verbonden, waardoor uitwisseling van onderwijs- en vakwetenschappen niet meer vanzelfsprekend was. De docent Nederlands moest zelf proberen (nieuwe) wetenschappelijke inzichten te verwerken in zijn/haar lespraktijk.²⁷

Zoals verderop in dit onderzoek zal worden besproken, wordt tegenwoordig door enkele neerlandici en vakdidactici wel gepoogd de kloof tussen de wetenschap en de lespraktijk te verkleinen. Onderzoekers Sander Bax en Erwin Mantingh willen leerlingen bijvoorbeeld vaardigheden aanleren die in letterkundig onderzoek belangrijk zijn.

1.3 Aanleiding

Helaas is er recent weinig onderzoek verricht naar de didactiek van literatuurgeschiedenis. Het gevolg is dat het bestaande onderzoek geen betekenisvolle invloed heeft op de onderwijspraktijk.²⁸ Een uitzondering is de populaire *Tekst in Context* reeks die Slings ontworpen heeft naar aanleiding van zijn dissertatie. Met deze boekjes en de website Literatuurgeschiedenis.nl poogden Slings en Van Oostrom lesmateriaal te ontwikkelen dat academische ontwikkelingen weerspiegelde en dat gelijktijdig de canon zou ‘openbreken’. De schooledities van historische werken die centraal staan in *Tekst in Context* werden namelijk niet slechts gekozen om hun canonieke status en hun ‘intrinsieke’ esthetische waarde, maar op basis van de mogelijkheden om o.a. cultuurhistorische ontwikkelingen bloot te leggen. Het doel is het creëren van historische bewustwording bij leerlingen.²⁹

Omdat één van de kritieken op bovengenoemd materiaal was dat het te weinig de dialoog tussen de geschiedenis en het nu bij leerlingen bevorderde,³⁰ zijn Sander Bax en Erwin Mantingh samen met het

²³ Pleij (1990)

²⁴ Pleij (1990): 371.

²⁵ Pleij (1990): 372.

²⁶ Witte, Mantingh & Van Herten (2017): 116, 118.

²⁷ Mantingh & Meijer Drees (2021): 143.

²⁸ Witte, Mantingh & Van Herten (2017): 126.

²⁹ Van Vliet & Dietz (2018): 296; Witte, Mantingh & Van Herten (2017): 123, 130.

³⁰ Witte & Mantingh (2016): 156.

docentontwikkelteam “Literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw” een nieuwe didactiek voor historisch letterkundeonderwijs van de twintigste eeuw aan het ontwikkelen. Voor hen is het doel van historisch literatuuronderwijs: ‘[...] het ontwikkelen van het vermogen om literair-historisch te lezen ofwel het ontwikkelen van (bewuste) literaire competentie op het terrein van de literatuurgeschiedenis.’ Dit noemen ze ‘literatuurhistorisch redeneren’ naar analogie van de didactiek van ‘historisch redeneren’, een model dat Carla van Boxtel en Jannet van Drie hebben ontworpen voor het schoolvak geschiedenis.³¹ Bax en Mantingh willen de afstand tussen leerling en historische tekst ‘vruchtbaar maken’. Dit is de kern: ‘[De] didactiek zou altijd een beweging moeten bevatten die eerst de afstand tussen tekst en leerling verkleint, door te actualiseren, maar die daarna de afstand wel weer thematiseert, door te historiseren.’³² De primaire tekst staat centraal met de nadruk op de cultuurhistorische context ervan.³³ Daarmee wordt de reeks *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur* met haar ‘verbrede literatuuropvatting’ gevolgd. Binnen deze reeks is er aandacht voor de ontwikkelingen van de literaire cultuur en komt de ‘achterkant van de canon’ in beeld. Dit laatste houdt in dat er ook gekeken wordt naar niet-canonieke werken en verschillende tekstsoorten.³⁴

Cultuurhistorische contextualisering is een belangrijk uitgangspunt voor Bax en Mantingh, omdat zij literatuurgeschiedenis zien als een gelaagd proces waarbinnen auteur, tekst, lezer en wereld met elkaar interacteren. De frames-benadering van Thomas Vaessens wordt hierbij gebruikt om de ontwikkelingen aan leerlingen aan te bieden. De literaire tekst wordt dan een ‘kruispunt [...] waarmee zowel diachrone (horizontale) als synchrone (verticale) ontwikkelingen verbonden kunnen worden [...]’.³⁵ Vanuit het synchrone perspectief wordt gekeken naar de cultuur- en literatuurhistorische periode en vanuit het diachrone perspectief worden teksten door de tijd heen met elkaar verbonden op basis van een frame of een thema.³⁶ Deze nieuwe didactiek wordt het kruispuntenmodel genoemd.³⁷

Het kruispuntenmodel is nog niet uitgebreid onderzocht in de praktijk.³⁸ Er zijn wel lesontwerpen gemaakt, maar deze zijn niet in de praktijk onderzocht. Hier bestaat dus een leemte die opgevuld moet worden, aangezien Bax en Mantingh wel degelijk een toekomst zien voor het kruispuntenmodel.³⁹

Bax en Mantingh en het docentontwikkelteam benaderen de literatuur van de twintigste eeuw als historisch. Dat maakt het mogelijk het kruispuntenmodel in te zetten voor de behandeling van andere historische literatuur, zoals die uit de Middeleeuwen. Met het nieuwe model wordt gepoogd literatuurhistorisch besef bij leerlingen te bevorderen. Dit impliceert dat leerlingen een diepgaand en wetenschappelijk verantwoord beeld ontwikkelen van een literatuurhistorische periode. Dat maakt dit model interessant voor de Middel nederlandse letterkunde. Want wat betekent dit voor het beeld dat leerlingen van de Middeleeuwen, en in het bijzonder de

³¹ Bax & Mantingh (2018): 266; Van Drie & Van Boxtel (2008); Van Boxtel & Van Drie (2018).

³² Bax & Mantingh (2018): 265.

³³ Bax & Mantingh (2018): 266-267.

³⁴ Bax & Mantingh (2018): 271-272.

³⁵ Bax & Mantingh (2018): 272.

³⁶ Bax & Mantingh (2018): 272-273.

³⁷ Bax & Mantingh (2018): 273.

³⁸ Bax en Mantingh (2018): 258; Bax & Mantingh (2019I): 123.

³⁹ Bax & Mantingh (2018): 280.

Middel nederlandse letterkunde, hebben? Kunnen leerlingen door literatuurhistorisch te redeneren verder kijken dan de stoere ridders en zwijmelende jonkvrouwen?

1.4 Onderzoeksvraag

Deze scriptie is bedoeld als exploratief onderzoek naar de werking van het kruispuntenmodel in lessen Middel nederlandse letterkunde aan 5vwo-leerlingen. In eerste instantie zal onderzocht worden wat voor beeld deze leerlingen hebben van de Middeleeuwen en literatuur in de Middeleeuwen. Er wordt dan gekeken of leerlingen inderdaad een stereotiep beeld hebben en of er bij hen misconcepties bestaan. Na het volgen van de lessenserie *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch*, zal wederom onderzocht worden welk beeld leerlingen hebben. Dit om te bekijken in hoeverre het beeld van voor de lessenserie blijft bestaan. De hoofdvraag die in het onderzoek beantwoord zal worden, luidt als volgt: *In wat voor beeld dat 5vwo-leerlingen hebben van Middel nederlandse letterkunde resulteert de toepassing van het kruispuntenmodel in de lessenserie Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch?*

Om bovenstaande vraag te kunnen beantwoorden, zijn deelvragen opgesteld. Die luiden als volgt:

1. Wat voor beeld hebben 5vwo-leerlingen van Middel nederlandse letterkunde voor toepassing van de lessenserie *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch*?
2. Wat voor hebben 5vwo-leerlingen van Middel nederlandse letterkunde na toepassing van de lessenserie *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch*?
3. In hoeverre zijn 5vwo-leerlingen na het volgen van de lessenserie *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch* in staat literatuurhistorisch te redeneren?

1.5 Hypothesen

Op de hierboven genoemde onderzoeksvraag en deelvragen zijn hypothesen geformuleerd die overeenkomen met de nummers van de deelvragen.

Hypothese 1. Op basis van de bestaande literatuur en onderzoeken naar het beeld dat mensen van de Middeleeuwen hebben, wordt verwacht dat er bij leerlingen inderdaad stereotypen en misconcepties bestaan. Zo zullen de meeste leerlingen aangeven te denken aan ridders en jonkvrouwen. Ook omdat dit beeld in moderne films en series op bijvoorbeeld Netflix benadrukt wordt.⁴⁰ De verwachting is dat dit beeld doorsijpelt naar het beeld van Middel nederlandse letterkunde, omdat de stereotypen en misconcepties zo sterk verweven zijn in het geheugen van mensen. Leerlingen hebben nog maar weinig van Middel nederlandse letterkunde behandeld, waardoor hun beeld waarschijnlijk beperkt blijft tot dat wat ze weten over de Middeleeuwen in het algemeen.

⁴⁰ Populaire films en series over de Middeleeuwen met ridders en jonkvrouwen in de hoofdrol zijn bijvoorbeeld *The Last Kingdom* (2015), *La Catedral del Mar* (2018) en *Knightfall* (2017).

Hypothese 2. Omdat één van de ideeën achter het kruispuntenmodel is dat er wetenschappelijk verantwoorde kennis in de lessen wordt gebruikt, kan verwacht worden dat de toepassing ervan ervoor zorgt dat de stereotypen en misconcepties verdwijnen, dan wel naar de achtergrond vervagen. Zoals eerder al gesteld, impliceert het model voor literatuurhistorisch redeneren dat leerlingen een diepgaander en wetenschappelijker inzicht krijgen in een bepaalde literatuurhistorische periode, in dit geval die van de Middelnederlandse letterkunde. Het zijn vooral de elementen van literatuurhistorisch redeneren waardoor leerlingen zich (leren te) verdiepen in de Middelnederlandse letterkunde. Leerlingen worden in de nieuwe didactiek gestimuleerd om ‘leerling-literatuurhistoricus’ te worden met alle vaardigheden die daarbij horen. Het dieper en wetenschappelijker inzicht in de Middelnederlandse letterkunde dat in dit geval wordt nagestreefd met literatuurhistorisch redeneren, kan ervoor zorgen dat leerlingen verder kijken dan ridders en jonkvrouwen en dat zou mooi zijn voor het ondergeschoven kindje van het schoolvak Nederlands. Ook Bax en Mantingh zien een mooie toekomst voor het kruispuntenmodel, juist omdat historisch redeneren voor geschiedenisonderwijs succesvol is gebleken, zoals later nog uiteengezet zal worden. Toch voert het te ver om te kunnen stellen dat er geen enkel stereotype of misconcepties overeind zal blijven. Dat is namelijk ook niet het primaire doel van een lessenserie op basis van het kruispuntenmodel. Daarenboven zijn er gewoonweg te veel stereotypen en misconcepties waarvan de onderwerpen in zo’n korte lessenserie niet aan de orde kunnen komen.

Hypothese 3. In het ontwerpen van het lesmateriaal wordt gepoogd de bestaande lesontwerpen/-ideeën die gemaakt zijn op basis van het kruispuntenmodel zoveel mogelijk te volgen en om zoveel mogelijk van de uitgangspunten van het model te verwerken in de lessenreeks. Zodoende zouden leerlingen dus in staat gesteld moeten worden om literatuurhistorisch te kunnen redeneren. Toch wordt ook hier een slag om de arm gehouden. Een lessenserie van vier lessen is wellicht te kort voor leerlingen om de vaardigheid van literatuurhistorisch volledig onder de knie te krijgen. Het begin zal er zijn, maar er wordt niet verwacht dat leerlingen volledig in staat zijn literatuurhistorisch te redeneren.

De hypothesen zullen in dit onderzoek worden getoetst. Bovenstaande deelvragen en de hoofdvraag zullen worden beantwoord. Dit gebeurt eerst door een theoretisch kader te schetsen en een verantwoording van de lessenserie te geven. Daarna wordt het methodologisch kader uiteengezet waarbij wordt ingegaan op de gebruikte methode, de dataverzameling, het onderzoeksverloop en de data-analyse. Hierop volgen de resultaten. Tot slot worden de conclusie en discussie gegeven.

2. Theoretisch kader

In dit onderzoek wordt een nieuwe didactiek voor historisch letterkundeonderwijs ingezet als lesmethode. Hieronder staat uiteengezet wat de nieuwe didactiek precies inhoudt en welke uitgangspunten belangrijk zijn. Bovendien is het belangrijk om uit te leggen wat bedoeld wordt met ‘het beeld’ en wat daarover nu al bekend is.

2.1 Nieuwe didactiek voor literatuurhistorisch onderwijs

Hierboven is een niet al te fleurend beeld geschetst van historisch literatuuronderwijs, maar er glooit hoop aan de horizon. Verschillende neerlandici en vakdidactici zijn namelijk al enkele jaren bezig met vernieuwingen binnen het schoolvak Nederlands, waardoor de kloof tussen de neerlandistiek en vakdidactiek beetje bij beetje wordt gedicht. Literatuurhistorisch redeneren als concept voor literatuurhistorisch onderwijs is daar een voorbeeld van.⁴¹ Deze term is afgeleid van ‘historisch redeneren’ dat als concept en model in het schoolvak geschiedenis gebruikt wordt. Historisch redeneren is ontwikkeld en getoetst door Van Drie en Van Boxtel.⁴² In 2008 hebben zij een conceptueel raamwerk voor historisch redeneren naar voren gebracht. Leren redeneren over het verleden wordt namelijk belangrijk geacht in het geschiedenisonderwijs. Leerlingen leren namelijk om het algemene sociale leven van vroeger en nu te begrijpen: ‘For instance, the ability to argue about historical artefacts, rather than accept or reject uncritically what is presented, is viewed as a significant capacity for participation in a democratic society.’⁴³ Historisch redeneren is een activiteit die leerlingen uitvoeren waarbij ze kennis over het verleden opdoen. Die kennis organiseren ze vervolgens om historische en huidige fenomenen te kunnen beschrijven, vergelijken, uit te leggen en te interpreteren. De leerling stelt hierbij historische vragen, gebruikt historische en metahistorische begrippen, contextualiseert en gebruikt bronnen om te argumenteren over beweringen en/of stellingen. Het raamwerk was in eerste instantie bedoeld om de activiteit historisch redeneren te analyseren, maar volgens Van Drie en Van Boxtel is het ook te gebruiken om een curriculum en leeractiviteiten te ontwerpen.⁴⁴

Naar analogie van historisch redeneren, hebben Bax en Mantingh een concept voor ‘literatuurhistorisch redeneren’ uitgedacht, omdat zij het model succesvol achten aangezien de didactiek van historisch redeneren voor het geschiedenisonderwijs betekenisvol is geweest.⁴⁵ Zoals ook al in de inleiding gesteld is, kampt het historisch literatuuronderwijs met een aantal problemen. Aan het bestaande lesmateriaal gaat bijvoorbeeld weinig vakdidactische kennis vooraf. Ook is het de vraag hoe leerlingen geactiveerd en gemotiveerd kunnen worden voor de behandeling van oude literaire werken. Bax en Mantingh zien literatuurhistorisch redeneren als oplossing voor de vraagstukken omtrent literatuurhistorisch onderwijs. Aan de hand van dit concept worden leerlingen bewust gemaakt van de Nederlandse cultuur- en literatuurgeschiedenis. Als ‘leerling-

⁴¹ Mantingh & Meijer Drees (2021): 145-46.

⁴² Van Drie & Van Boxtel (2008); Van Boxtel & Van Drie (2018).

⁴³ Van Drie & Van Boxtel (2008): 42.

⁴⁴ Van Drie & Van Boxtel (2008); 87-89, 105.

⁴⁵ Bax & Mantingh (2019II): 108.

literatuurhistoricus' komen leerlingen erachter welke redeneer- en onderzoekshandelingen nodig zijn om historische teksten te kunnen lezen. Volgens Bax en Mantingh is het mogelijk om activerende en motiverende lessen te maken door het concept literatuurhistorisch redeneren in te zetten. De verbinding tussen kennisinhoud en vaardigheden is daarin het belangrijkste.⁴⁶ Het 'web van twintigste-eeuwse literatuur' moet namelijk aansluiten bij de toekomstvisie van de Meesterschapsteams Nederlands, waaronder de nieuwe 'leerdoelenkaart'.⁴⁷

In die toekomstvisie staat bewuste geletterdheid centraal, omdat het volgens de Meesterschapsteams bij Nederlands meer moet gaan om bewuste taalvaardigheid en bewuste literaire competentie, zodat betekenisvol taal- en literatuuronderwijs gegeven wordt. Vaardigheden en kennis moeten niet los van elkaar staan, maar leerlingen moeten zich ervan bewust worden hoe deze met elkaar samenhangen.⁴⁸ Daarvoor zijn de vakspecifieke kennisinhouden van het schoolvak Nederlands in de nieuwe leerdoelenkaart ingedeeld in vier perspectieven: het systeem perspectief, het individuele perspectief, het sociale perspectief, en het historisch perspectief. Vooral dit laatste perspectief is voor Bax en Mantingh interessant, omdat het gaat over literatuur in de historische context, literatuurgeschiedenis en literair erfgoed. Zoals ze echter zelf al stellen, zijn ook de andere perspectieven relevant: '[...] maar het literatuurhistorisch redeneren waarin wij leerlingen met ons didactisch model zouden willen trainen kan ook verbonden worden met een of meerdere van de andere perspectieven.'⁴⁹ De kennisinhouden en vaardigheden moeten binnen het doel van bewuste geletterdheid dus met elkaar verbonden worden. Het gaat om zowel vakspecifieke als algemene, vakoverstijgende vaardigheden. Denk aan informatie- en onderzoeksvaardigheden. Het concept literatuurhistorisch redeneren dat zij hebben bedacht, zien ze ook als een 'verbijzondering van bewuste geletterdheid', omdat literatuurhistorisch redeneren een vakspecifieke vaardigheid is waarin algemene vaardigheden worden geïntegreerd. Om literatuurhistorisch te redeneren hebben leerlingen bijvoorbeeld verschillende kennisinhouden, vakspecifieke (lezen, schrijven, etc.) en algemene vaardigheden (onderzoeken, argumenteren, beoordelen) nodig. Bax en Mantingh stellen voor een didactiek van literatuurhistorisch redeneren te ontwikkelen, waarbij het kruispuntenmodel het vertrekpunt vormt.⁵⁰

In dat kruispuntenmodel wordt literatuur gezien vanuit de vier perspectieven uit de leerdoelenkaart. Het historisch perspectief spreekt vanzelf, maar in het kruispuntenmodel wordt literatuur ook als een sociaal fenomeen behandeld waarbij aandacht is voor de maatschappelijke context van literatuur. Dat gebeurt diachroon en synchroon. De historische ontwikkeling van literaire normen en conventies wordt bijvoorbeeld besproken, evenals de werking van het literaire bedrijf door de eeuwen heen. Zo wordt duidelijk dat oude literaire werken een functie hebben in de maatschappij van toen, maar ook in die van nu. Bovendien wordt literatuur vanuit het systematisch perspectief bekeken, waardoor leerlingen analytisch leren lezen, teksten leren te interpreteren en te beoordelen aan de hand van de aangeboden diachrone frames. Juist omdat leerlingen historische werken

⁴⁶ Bax & Mantingh (2019I): 105-108.

⁴⁷ Bax & Mantingh (2018): 279.

⁴⁸ Bax e.a. (2021); Meesterschapsteams Nederlands (2016).

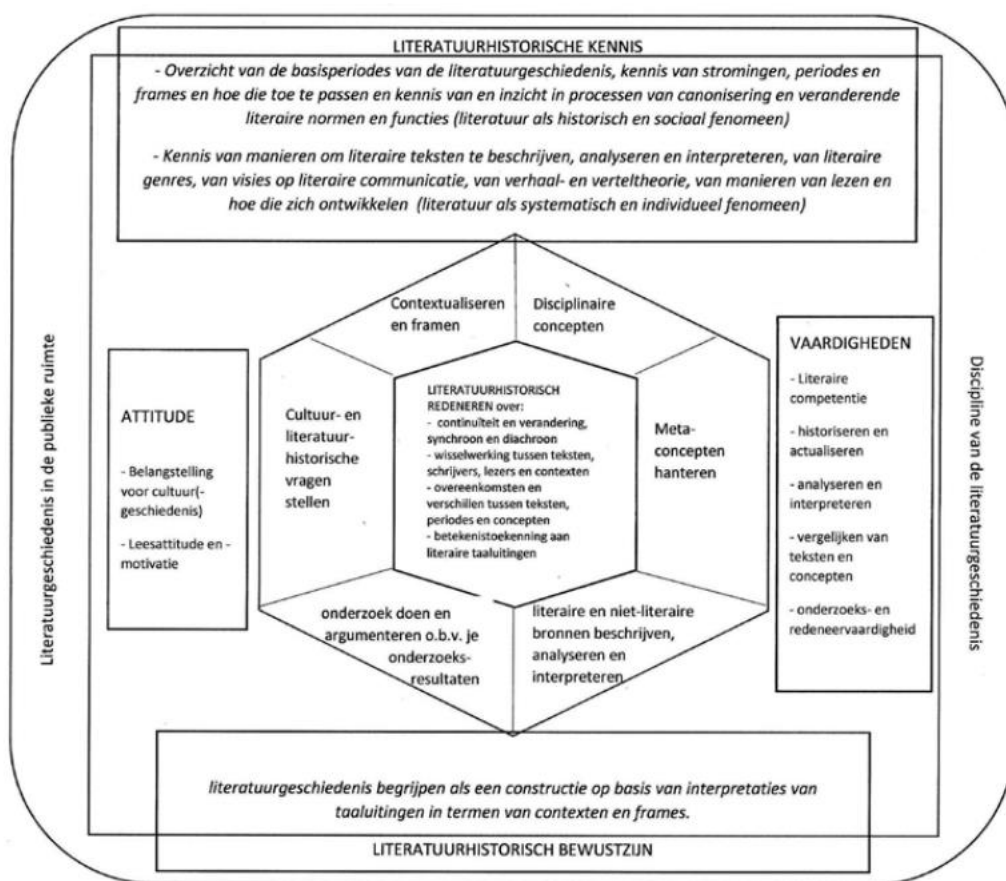
⁴⁹ Bax & Mantingh (2018): 279.

⁵⁰ Bax & Mantingh (2019II): 105.

lezen, vormt het kruispuntenmodel een bijdrage aan de literaire ontwikkeling en literaire competentie van leerlingen.⁵¹

In een verkenning van deze nieuwe didactiek, omschrijven Bax en Mantingh literatuurhistorisch redeneren als volgt: '[...] een activiteit waarbij literatuurhistorische kennis wordt ingezet om literaire taaluitingen uit het heden en het verleden te interpreteren. Leerlingen leren informatie over het verleden te organiseren om literaire taaluitingen te beschrijven, vergelijken, uit te leggen en te beoordelen. Leerlingen leren om literatuurhistorisch te redeneren over 'contexten en frames', over 'overeenkomsten en verschillen tussen teksten, periodes en concepten', over de 'wisselwerking tussen teksten, schrijvers, lezers en contexten' en over 'betekenistoekenning aan literaire taaluitingen.''⁵² Bij het ontwikkelen van een concept voor het model literatuurhistorisch redeneren, hebben Bax en Mantingh het model 'historisch redeneren' gevolgd. Dit model hebben ze aangepast aan de literatuurgeschiedenis, omdat er verschillen bestaan tussen geschiedenis en literatuurgeschiedenis.⁵³ Dat heeft uiteindelijk geresulteerd in onderstaande conceptversie van het model.

Figuur 1. Uitwerking literatuurhistorisch redeneren.⁵⁴



⁵¹ Bax & Mantingh (2019I): 107.

⁵² Bax & Mantingh (2019I): 109; Bax & Mantingh (2019II): 175.

⁵³ Bax & Mantingh (2019I): 108.

⁵⁴ Afbeelding afkomstig uit Bax & Mantingh (2019I): 114.

In deze scriptie zal het concept ‘literatuurhistorisch redeneren’ gehanteerd worden volgens bovenstaand model. Zoals gezegd is dit model analoog aan historisch redeneren, waarbij rekening is gehouden met de verschillen tussen geschiedenis en literatuurgeschiedenis. De kern staat in het midden van het schema. Bij historisch redeneren bestaat die uit drie elementen, maar Bax en Mantingh hebben de kern herschreven en meer diepte aangebracht in vier categorieën. Omdat het bij literatuurhistorisch redeneren vooral gaat om frames, hebben de makers nadrukkelijk ‘synchroon en diachroon’ toegevoegd aan de bestaande categorie ‘continuïteit en verandering’. Het element ‘oorzaken en gevolgen’ is voor literatuurgeschiedenis minder relevant dan voor de algemene geschiedenis. Daarom is ‘wisselwerking tussen teksten, schrijvers, lezers en contexten’ daarvoor in de plaats gekomen. Het vierde element is specifiek voor literatuurhistorisch redeneren (‘betekenistoekenning aan literaire taaluitingen’). De zes elementen rondom de kern in het midden van het schema, zijn door Bax en Mantingh ‘vertaald’ naar het historisch literatuuronderwijs.

Het eerste element gaat over **(1) het stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen**. Deze vragen gaan over teksten, auteurs en lezers uit het verleden. Dit is een specificatie van de vragen die in het oorspronkelijke model gesteld worden. Dat zijn namelijk beschrijvende vragen, causale vragen, vergelijkingsvragen en evaluatieve vragen die gaan over fenomenen en bronnen. De vragen die in het model literatuurhistorisch redeneren worden gesteld, gaan logischerwijs over de historische ontwikkeling van literaire vormen en auteurschap, maar ook over die van de literaire cultuur. De cultuurhistorische context komt hierbij dus om de hoek kijken.

Een tweede vaardigheid is **(2) het leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en het leren om met en over die bronnen te redeneren**. Literatuurhistorisch redeneren gaat over primaire bronnen die meestal geconstrueerd en fictioneel zijn. Alvorens een leerling in staat is vragen te stellen aan een literaire bron, zal hij zich eerst een leeswijze moet aanmeten waarin aandacht is voor de vormgeving en literaire functie van een tekst. Leerlingen moeten een historische tekst leren parafraseren, analyseren en interpreteren. Echter, in de literatuurgeschiedenis worden niet alleen literaire werken zelf, maar ook secundaire en discursieve bronnen gebruikt. Hier moeten leerlingen dus ook mee leren om te gaan.

De derde vaardigheid is **(3) contextualisering**. Leerlingen moeten een relevante context bij de tekst kunnen construeren op basis van de verkregen kennis over (een specifieke) historische context. De nadruk ligt hier op het reconstrueren van een bepaalde context in plaats van op het opnoemen van kenmerken van een tijd. De leerling kan dit leren door eerst kennis te nemen van belangrijk(st)e cultuurhistorische en literatuurhistorische ontwikkelingen en gebeurtenissen. Ook moet de leerling ‘beschikken over een rijk arsenaal van cultuur- en literatuurhistorische concepten’. Als laatste zijn verschillende visies op de periodisering van de cultuur- en literatuurgeschiedenis relevant. Deze vaardigheid gaat dus om betekenisgeving aan historische gebeurtenissen en historische teksten. Specifiek voor het concept van Bax en Mantingh is daarbij dat zij de leerlingen op twee manieren betekenis laten geven: via een context, dus synchroon, en via een frame, dus diachroon. De **frames** zijn dan ook een toevoeging aan het oorspronkelijke model: ‘Concreet moeten leerlingen leren om de tekst in verband te brengen met teksten uit andere tijdspannen, met algemene thema’s en met

theoretische concepten die kenmerkend zijn voor een periode en met cultuurhistorische gebeurtenissen die kenmerkend zijn voor dat diachrone kader (in acht genomen het gegeven dat literatuur zich altijd op indirecte wijze tot de geschiedenis verhoudt).⁵⁵

Binnen het concept literatuurhistorisch redeneren is een speciale rol weggelegd voor spreek- en schrijfvaardigheid, voornamelijk in het kader van argumenteren. Zo worden de verschillende vaardigheden van het schoolvak Nederlands met elkaar geïntegreerd – **(4) Leerlingen moeten hun zelf bevonden bevindingen uit eigen onderzoek kunnen expliciteren en onderbouwen in spreek- of schrijfopdrachten.**

Ten vijfde moeten leerlingen **(5) disciplinaire concepten gebruiken.** Het betreft hier concepten die ook aan de orde zijn in de zojuist genoemde derde vaardigheid. De disciplinaire concepten worden gebruikt om historische (literaire) fenomenen te bevragen, analyseren, synthetiseren en te bediscussiëren. Oftewel, om (literatuur)historische gebeurtenissen betekenis te geven. Voorbeelden van deze disciplinaire concepten die Bax en Mantingh zelf noemen zijn ‘verlichting’ (inclusief concept) en ‘Karel V’ (uniek concept). Deze concepten worden gebruikt om historische kennis te organiseren naar thema. Het is aan leerlingen de taak om deze concepten te parafraseren en toe te passen. De disciplinaire concepten die relevant zijn voor literatuurhistorisch redeneren zijn anders dan bij historisch redeneren. Bax en Mantingh maken wel analoog aan historisch redeneren een onderscheid tussen unieke en inclusieve concepten. Daarover zeggen zij: ‘Met unieke concepten – het is de vraag of het woord ‘concept’ hier het beste is – kunnen we denken aan erkende (canonieke) literatuurhistorische momenten (die eigenlijk ook kwesties zijn of onderwerpen van debat): ‘de Beweging van Tachtig’, ‘vorm of vent-discussie’, ‘Waarom de Grote Drie niet de Grote Vier zijn’. Leerlingen leren om deze concepten te parafraseren en toe te passen in een redenering. Naast de unieke concepten zijn er meer inclusieve concepten: dat zijn in de eerste plaats de stromingsbegrippen (realisme, naturalisme, etc.), maar ook de begrippen die de cultuurhistorische ontwikkeling aanduiden (individualisering, technologisering, secularisatie, verzuiling) en begrippen die wij [...] als diachrone literatuurtheoretische concepten [...] introduceren (postkolonialisme, representatie, gender, avant-gardisme, auteurschap). Ook hier geldt dat kinderen de concepten moeten kunnen begrijpen en parafraseren, moeten kunnen toepassen en dat ze erover en ermee kunnen redeneren.’⁵⁶

Het laatste onderdeel gaat over **(5) het gebruiken van metaconcepten.** Literatuurhistorische metaconcepten (structuurbegrippen) zijn methodologisch en zitten op een ander abstractieniveau van de genoemde concepten bij vijf. Zoals benadrukt zijn de twee metaconcepten historisering en actualisering de uitgangspunten van het kruispuntenmodel. Ook het vergelijken van teksten is belangrijk. Leerlingen moeten literatuurhistorische zaken en activiteiten analyseren en interpreteren en die tevens contextualiseren en framen.

⁵⁵ Bax & Mantingh (2019I): 111.

⁵⁶ Bax & Mantingh (2019I): 112.

2.2 ‘Het beeld’

Het onderzoek gaat over het beeld dat leerlingen hebben van Middelnederlandse letterkunde. Het is zinvol eerst vast te stellen hoe de term ‘beeld’ gehanteerd wordt in dit onderzoek.

Het woord ‘beeld’ wordt in de Van Dale omschreven als: ‘voorstelling van iets: zich een beeld van iets vormen; denkbeeld, schrikbeeld.’⁵⁷ Een denkbeeld wordt als volgt gedefinieerd: ‘; voorstelling, idee, gedachte, mening, opvatting’.⁵⁸ In deze scriptie worden deze definities gehanteerd als het gaat om ‘het beeld’. Het zijn de voorstellingen, ideeën, gedachten, meningen en opvattingen die leerlingen hebben van en over Middelnederlandse letterkunde. Die kunnen wel of niet (historisch) correct zijn. Veel mensen hebben een “verkeerd” beeld van de Middeleeuwen in het algemeen. Want ondanks de ‘turbo-mediëvistiek’, stelde Janssens in 2018 dat er nog steeds misconcepten bestaan over de Middeleeuwen.⁵⁹ De Middeleeuwen worden gezien als een achterlijke tijd tegenover de tijd van nu die veel comfortabeler is. Dat blijkt ook wel uit een lijstje ‘*medieval misconceptions*’ dat door historica Hannah Skoda in 2020 werden ontkracht op de website van BBC History Magazine. Zo denkt men dat middeleeuwse dorpen onhygiënisch waren, dat middeleeuwers ‘*brutally violent*’ waren, dat ze weinig humor hadden en weinig kennis hadden over de buitenwereld. Hoewel deze stereotypen voor een deel kloppen, zijn ze niet helemaal waar. Zo bestonden er regels rondom het dumpen van afval en het houden van dieren. Ook kregen mensen kennis uit andere gebieden, omdat mensen voor kruistochten reisden.⁶⁰ Zoals Henk ’t Jong heeft uitgezocht presenteren Nederlandse lesmethoden ook een verkeerd beeld van de Middeleeuwen en als gevolg denken mensen bijvoorbeeld dat de middeleeuwer de straat als zijn toilet gebruikte, terwijl dat helemaal niet zo was.⁶¹

In het boek *Filming the Middle Ages* legt Bettina Bildhauer uit dat de ‘*demonization of the Middle Ages*’ begonnen is bij de humanisten uit de veertiende eeuw, de latere protestantse hervormers en de hervormers van de verlichting. Zij hebben de Middeleeuwen namelijk neergezet als een donkere periode waaruit zij zich ontwikkeld hadden. Maar er is ook een andere kant. Moderne concepties van de Middeleeuwen laten namelijk een soort fantasiewereld zien, met stoere ridders en mooie jonkvrouwen die gered moeten worden. Dit beeld komt van de romantici uit de achttiende eeuw die de Middeleeuwen idealiseerden als een ‘*natural, holistic time*’. In beide gevallen worden de Middeleeuwen vooral gepresenteerd als contrasterend met de moderniteit.⁶² Dit is gebaseerd op drie aannames over de Middeleeuwen die zorgen voor de volgende stereotypen: ‘Medieval people [...] used vision rather than writing (whether this is interpreted as illiterate and ignorant or as more holistic and embodied), did not think of time as linear (whether this is valued negatively as chaotic and irrational, or positively as freer) and were not interested in human individuality (whether this is seen as

⁵⁷ Van Dale (z.d.). Beeld.

⁵⁸ Van Dale (z.d.). Denkbeeld.

⁵⁹ Janssens (2018)

⁶⁰ History Extra (2020)

⁶¹ IsGeschiedenis (z.d.)

⁶² Bildhauer (2011): 7-11.

dangerously undermining modern subjectivity or as avoiding human-centric egotism).'⁶³ In films en series uit de twintigste en eenentwintigste eeuw worden de Middeleeuwen ook als zodanig gepresenteerd.⁶⁴

Het gaat er in dit onderzoek om te bevestigen of zulke stereotypen en misconcepten inderdaad bij leerlingen bestaan, zeker als het gaat om Middelnederlandse letterkunde. Want hoewel dus bekend is dat men over het algemeen geen goed beeld heeft van de Middeleeuwen, is er weinig bekend over het beeld dat specifiek leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben van de Middeleeuwen en er is niets bekend over hun ideeën van bij literatuur in de Middeleeuwen. Hoewel uit films en series ook een stereotiep beeld lijkt te spreken, is het maar de vraag of leerlingen wel films en series over de Middeleeuwen wel bekijken. Daarnaast is het onderzoek van Henk 't Jong een hele tijd gelezen (11 jaar) verricht. Er kunnen dus ondertussen ontwikkelingen hebben plaatsgevonden.

Het gaat mij er hier om het beeld dat leerlingen hebben van Middelnederlandse literatuur te achterhalen en daarmee de misconcepten bij leerlingen op te sporen en te onderzoeken of en in hoeverre de misconcepties blijven bestaan na de lessenreeks. In een van de volgende hoofdstukken wordt ingegaan op de methode die daarvoor gebruikt is.

⁶³ Bildhauer (2011): 11.

⁶⁴ Bildhauer (2011): 11.

3. Verantwoording lessenreeks

In het ontwerp van de lessen *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch* zijn bepaalde didactische en vakinhoudelijke keuzes gemaakt die voortvloeien uit de uitgangspunten van Bax en Mantingh, maar die ook zijn aangepast aan de onderwijssituatie. In dit hoofdstuk worden deze keuzes verantwoord en wordt ingegaan op de opbouw van de lessenreeks. Bovendien wordt uitgelegd waarom er voor de *Roman van Limborch* als centrale tekst is gekozen en hoe het lesmateriaal, inclusief bronnen en materialen, tot stand is gekomen.

Alvorens dit onderzoek plaats kon vinden, is overlegd met de sectie Nederlands op het UC. Er moest namelijk voldoende ruimte zijn om de lessenreeks uit te voeren en het moest relevant zijn. Gelukkig begon in februari de periode waarin zowel 4havo-klassen als 5vwo-klassen literatuurgeschiedenis zouden behandelen. De sectie heeft mij aanbevolen de lessenreeks voor 5vwo te ontwikkelen en te implementeren. Dit omdat de lessenreeks voor de klassen 4havo van het UC minder waardevol zou zijn, omdat literatuurgeschiedenis geen verplicht onderdeel is op havo. De leerlingen op het vwo zouden dan meer baat hebben bij dit nieuwe didactische model dan leerlingen op havo. De eerste groep leerlingen stroomt bovendien vaker door naar het WO en daarvoor is het aanleren van academische kennis en vaardigheden waardevol. Tegelijkertijd biedt het vwo meer mogelijkheden om dieper in te gaan op de Middel nederlandse letterkunde. Daarnaast moeten leerlingen op vwo volgens de eindterm van het subdomein literaire ontwikkeling (subdomein E1) minimaal drie werken voor 1880 lezen.⁶⁵ Het maken van de verbinding tussen historische letterkunde en de leeslijst binnen het kruispuntenmodel is voor vwo dus waardevoller dan het voor havo zou zijn.

Voordat de lessenreeks is ontwikkeld, was er de oriëntatiefase. In deze fase is eerst literatuuronderzoek verricht naar de didactiek van het kruispuntenmodel om een basis te verkrijgen. Uit deze literatuur en de voorbeelden van ontwikkelde lessen volgens het model, zijn de belangrijkste kenmerken, eisen en uitgangspunten gedestilleerd die ook in de lessenserie geïmplementeerd zouden gaan worden.

In deze fase is eveneens contact opgenomen met dr. Geert Warnar (Universiteit Leiden), omdat hij veel kennis heeft van de *Roman van Limborch* en in contact staat met andere onderzoekers/studenten die zich bezig houden of hebben gehouden met de roman, bijvoorbeeld als YA-literatuur of als roman die in het onderwijs gebruikt kan worden. Via Geert Warnar ben ik in contact gekomen met Julia Duijvekam, docent Nederlands. Zij heeft ter afronding van haar opleiding in 2020 een lessenreeks rond de *Roman van Limborch* ontwikkeld.⁶⁶ Dit materiaal heeft zij mij aangeleverd en heb ik gebruikt ter voorbereiding op mijn eigen lessenreeks.

Voordat de ontwikkelfase plaatsvond, is informatie gezocht bij de collega's op het UC. Aan hen heb ik o.a. gevraagd wat leerlingen al van de Middeleeuwen hadden behandeld in de lessen geschiedenis en Nederlands. Met al de ingewonnen informatie is begonnen aan het ontwikkelen van de lessenreeks die kon bestaan uit vier lessen van elk 45 minuten. Van de lessenreeks zijn verschillende versies gemaakt die een stuk of twee keer zijn herzien door de onderzoeker om zo tot een goede lessenreeks te komen. Op de beginversie is

⁶⁵ College voor Toetsen en Examens (z.d.)

⁶⁶ J. Duijvekam persoonlijke communicatie, e-mail, 19 januari 2022

eveneens feedback gevraagd aan de begeleider van deze scriptie. Die is verwerkt en daar is een definitieve versie uitgekomen. Omdat het literatuurhistorisch redeneren vooral in de groepsopdracht terugkomt, is daarop feedback gevraagd aan de scriptiebegeleider. Die feedback is verwerkt in de definitieve versie. De lessenreeks *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch* is door mijzelf gegeven in de periode tussen 7 februari 2022 en 17 februari 2022. Dit is gedaan in twee 5vwo-klassen op het UC.

3.1 Didactische uitgangspunten

Bax en Mantingh hebben samen met de docentontwikkelteams uiteengezet welke (realistische) didactische doelen met de nieuwe didactiek nagestreefd zouden moeten worden. Het belangrijkste in de didactiek is dat leerlingen geactiveerd worden om literatuurhistorisch te denken en dat ze hun academische vaardigheden ontwikkelen. Van daaruit hebben Bax en Mantingh didactische uitgangspunten en ontwerpprincipes opgesteld. Deze zijn als volgt: samenwerkend leren, onderzoekend leren / academische vaardigheden, productiviteit en creativiteit, differentiatie, multi-medialiteit, expliciteren van de didactiek voor de leerlingen, extrinsieke en intrinsieke motivatie, narrativiteit (tekstgebonden didactiek).⁶⁷

In het ontwerp van de lessenreeks zijn bovengenoemde didactische uitgangspunten en ontwerpprincipes gevolgd.⁶⁸ In de lessenreeks *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch* moeten leerlingen in kleine groepjes opdrachten uitvoeren en vragen beantwoorden. Ze worden hierbij gestimuleerd om zelf literatuuronderzoek te doen en verschillende bronnen (primaire bronnen, secundaire bronnen, aantekeningen tijdens de les, PowerPoints, e.d.) te analyseren, te interpreteren en te verwerken. Ze worden hierin begeleid door de docent.

In de lessenreeks is aandacht gegeven aan multi-medialiteit, vooral in de vorm van afbeeldingen op PowerPoint dia's en video's als informatiebronnen. In één van de dia's wordt bijvoorbeeld aandacht geschonken aan het uiterlijk van een middeleeuwse tekst doordat er afbeeldingen van de *Roman van Limborch* (LTK 195) als handschrift worden behandeld.⁶⁹ Het is jammer dat er in de lessenreeks geen ruimte was om het Middelnederlandse handschrift in het echt te bekijken wat beter de historische sensatie bij leerlingen teweeg zou kunnen brengen.⁷⁰ Dit is nu gepoogd door middel van afbeeldingen. In de opdrachten die leerlingen in groepjes maken, worden ook video's gebruikt. Die zijn gebruikt om leerlingen te leren om te gaan met verschillende soorten bronnen. Dit alles is gedaan met de huidige gemedialiseerde cultuur in het achterhoofd.

Aan het begin van de lessenreeks is een moment ingebouwd waarop aan leerlingen duidelijk kan worden gemaakt waarom literatuurhistorische lessen van belang zijn. Hierin wordt de didactiek voor de leerlingen dus geëxpliciteerd.⁷¹

⁶⁷ Bax & Mantingh (2018): 267-268.

⁶⁸ Zie bijlage 1 voor de uitwerking en het materiaal bij van de lessenreeks.

⁶⁹ Zie bijlage 1

⁷⁰ Slings (2007)

⁷¹ Bax & Mantingh (2018): 269.

Omwille van de tijd en het doel van dit onderzoek zijn niet alle didactische uitgangspunten van Bax en Mantingh verwerkt in de lessenreeks. Het materiaal is bijvoorbeeld specifiek gemaakt voor het leerjaar 5vwo, terwijl Bax en Mantingh willen differentiëren door ook materiaal te ontwikkelen voor havo-klassen en onderbouwklassen. Hoewel dit voor de lessenreeks te omvangrijk zou worden, is het materiaal wel om te bouwen tot een lessenreeks die bruikbaar is voor andere leergangen en leerjaren. Een ander punt waar in de lessenreeks gedeeltelijk van afgestapt is, is de keuzeruimte die leerlingen krijgen. Voor Bax en Mantingh is de keuzeruimte in opdrachten belangrijk, omdat leerlingen niet zelf de literatuurhistorische tekst die centraal staat, kunnen kiezen.⁷² Die is in het geval van dit onderzoek ook al voor de leerlingen vastgesteld. Omdat Bax en Mantingh waarde hechten aan keuzevrijheid, is nagedacht over de toepassing hiervan in de lessenreeks *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch*. Ook omdat keuzevrijheid een positieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen, zoals Deci en Ryan beschrijven in hun zelfdeterminatietheorie.⁷³ Het idee was in eerste instantie om leerlingen enige mate van keuzevrijheid te geven door verschillende opdrachten aan te bieden waar leerlingen een keuze uit konden maken. Bax en Mantingh doen dit bijvoorbeeld ook in hun lessenreeks rond *Tjeempie! of liesje in luilletterland* van Remco Campert uit 1968.⁷⁴ Leerlingen krijgen frames aangereikt en moeten in een groepje beredeneren waarom zij met een bepaald frame aan de slag willen gaan. Hierbij kan dus ook gedifferentieerd worden op interesse, niveau en motivatie. Soortgelijks was het idee voor de lessenreeks *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch*, maar van dit idee is afgestapt, omdat het enkele moeilijkheden voor het onderzoek met zich mee zou kunnen brengen. Het verschil in frames zou namelijk kunnen leiden tot een verschil in onderzoeksresultaten, waardoor die moeilijk te generaliseren zouden zijn. Als een groepje bijvoorbeeld aan de slag zou gaan met het frame ‘hoofsheid’ en een ander groepje met het frame ‘auteurschap’, dan focust ieder groepje zich op een ander element van Middel nederlandse letterkunde. Dat betekent dat het beeld dat leerlingen van Middel nederlandse letterkunde hebben dus aangevuld wordt met kennis van één bepaald element. Dit zou dan weer leiden tot verschillen in het beeld van Middel nederlandse letterkunde dat participanten aan het einde van de lessenreeks hebben. Dat is in principe niet slecht, maar omdat de antwoorden van respondenten van het tweede learner report niet terug te herleiden zijn op participantniveau, kan dus niet worden nagegaan welke leerlingen met welk frame bezig zijn geweest en welke antwoorden zij hebben gegeven. In het geval van dit onderzoek kan die keuzevrijheid in frames wel problematisch worden. Het participantenaantal is namelijk gering en door leerlingen verschillende opdrachten aan te bieden, wordt het lastig om de uiteindelijke resultaten te generaliseren. Een eventuele uitbreiding van het beeld kan weliswaar toegeschreven worden aan een frame, maar die uitbreiding zal dan niet volledig zijn omdat de leerling informatie mist over het andere frame. Dit zou opgelost kunnen worden door leerlingen hun informatie uit te laten wisselen, maar daar was in de lessenreeks geen ruimte voor, omdat het onderdeel argumenteren meer aandacht verdient in het kader van literatuurhistorisch redeneren.

⁷² Bax & Mantingh (2018): 267.

⁷³ Deci & Ryan (2000) & Verdoorn (2014).

⁷⁴ Dit werk wordt door Bax en Mantingh (2019I) geregeld aangeduid als *Tjeempie!* Dit is in de verslaglegging van dit onderzoek overgenomen.

Uiteindelijk is voor één opdracht gekozen met één hoofdframe. Binnen dat frame is gepoogd de motivatie van leerlingen op verschillende, kleine manieren te versterken. Zo mogen leerlingen zelf de groepjes samenstellen, maar er worden ook thema's en onderwerpen besproken waarmee geprobeerd wordt aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Een ontwerpprincipe van Bax en Mantingh is namelijk dat leerlingen werken aan betekenisvolle opdrachten. Dit is in de lessenreeks *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch* gedaan aan de hand van het frame 'coming-of-age'. De participanten zitten nu in de periode van hun leven dat ze opgroeien van tiener naar jongvolwassenen. Omdat de leerlingen net als de hoofdpersonen in de *Roman van Limborch* middenin het proces van volwassenwording zitten, wordt het onderwerp coming-of-age hopelijk aantrekkelijk voor leerlingen, omdat het iets is wat ze herkennen in zichzelf. Tegelijkertijd is het een uitdaging voor leerlingen om te kijken hoe coming-of-age terugkomt in literaire werken door de tijd heen. Het narratieve potentieel van de tekst komt dan ook om de hoek kijken. Een middeleeuws verhaal als de *Roman van Limborch* wordt heel anders verteld dan een modern verhaal. De combinatie van herkenbaarheid en uitdaging heeft een positieve invloed op de intrinsieke motivatie van leerlingen.⁷⁵ Dat is niet alleen een ontwerpprincipe van Bax en Mantingh, maar ook een persoonlijk doel voor mij als docent, omdat ik hoop dat leerlingen gemotiveerder raken voor de Middel nederlandse letterkunde. In dat licht wilde ik ruimte voor creativiteit inbouwen in het lesontwerp, zoals Bax en Mantingh ook voorschrijven. In hun eigen lessenreeks rondom *Tjeempie!* besteden zij er echter weinig aandacht aan. Alleen de verwerking een creatieve tekstsoort wordt terloops genoemd in het lesplan.⁷⁶ Creatief denken wordt in de lessenreeks rond de *Roman van Limborch* gestimuleerd. Leerlingen moeten bijvoorbeeld een onderzoekende houding aannemen en een link leggen tussen de onderwerpen uit de *Roman van Limborch* en films, series en boeken die ze hebben gezien en gelezen. De leerling verkent verschillende perspectieven op het frame coming-of-age, maar ook op het thema 'hoofsheid'. In het klassengesprek ter afsluiting van de lessenreeks worden leerlingen bovendien gestimuleerd om de diversiteit van het frame en verschillende thema's en onderwerpen inzichtelijk te maken door met argumenten te komen die gebaseerd zijn op romanfragmenten.

3.2 Vakinhoudelijke uitgangspunten

Naast de didactische uitgangspunten zijn ook de vakinhoudelijke uitgangspunten van de lessenreeks belangrijk om te behandelen. Bax en Mantingh formuleren hun belangrijkste uitgangspunt als volgt: '[...] het aanbrengen van een betekenisvol verband tussen de academische neerlandistiek en het schoolvak Nederlands.'⁷⁷ Dit is ook zeker van toepassing op de lessenreeks *Middel nederlandse letterkunde: Roman van Limborch*, ook vanuit persoonlijke overtuiging. De kennis uit literatuurhistorisch onderzoek moet dan wel toegankelijk en toepasbaar zijn voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Bax en Mantingh denken dan aan twee werken, namelijk de reeks *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur*, voornamelijk de delen *Bloed en rozen* (Jacqueline Bel) en

⁷⁵ Deci & Ryan (2000): 71.

⁷⁶ Bax & Mantingh (2019): 126.

⁷⁷ Bax & Mantingh (2018): 270.

Altijd weer die vogels die nesten beginnen (Hugo Brems) en het boek van Thomas Vaessens, *Geschiedenis van de moderne Nederlandse literatuur*.⁷⁸ In de eerst genoemde reeks staat de ontwikkeling van de literaire cultuur centraal. Hier wordt een ‘functioneel perspectief’ ingenomen waarin literatuur gezien wordt vanuit verschillende periodes waarin de definitie van literatuur en dat wat als literatuur wordt gezien verandert en bepaald wordt door normatieve processen. Bax en Mantingh noemen dan de ‘aandacht voor openheid en diversiteit’ als een belangrijk element van de reeks. In de boeken worden bijvoorbeeld Surinaamse, Antilliaanse en Vlaamse werken besproken. De auteurs van de boekenreeks schenken bovendien aandacht aan verschillende tekstsoorten en literaire werken die niet tot de canon behoren. Ook Vaessens stapt van het idee af dat een literatuurgeschiedenis een overzicht moet geven van de literaire canon met haar ‘standaard’ auteurs. In plaats daarvan moeten zijn studenten en in dit geval scholieren, leren ‘om literair-historisch te redeneren, dat wil zeggen het ontwikkelen van interpretatiestrategieën om te periodiseren en te contextualiseren.’⁷⁹ Een belangrijk vakdidactisch uitgangspunt is cultuurhistorische contextualisering waarbij literaire teksten met elkaar verbonden worden (synchroon) en waarin veel aandacht is weggelegd voor auteurschap, tekst, lezer en wereld. Door middel van de diachrone behandeling van een tekst willen Bax en Mantingh proberen om aan leerlingen duidelijk te maken dat literatuurgeschiedenis geen statisch geheel is, maar juist aan andere teksten door de tijd heen verbonden kunnen worden. Dit gebeurt dan aan de hand van een frame of een thema. Zo wordt aan leerlingen duidelijk gemaakt dat het in literatuurgeschiedenis gaat om (dis)continuïteit.⁸⁰

3.3 Waarom de *Roman van Limborch*?

De tekst die centraal staat in de lessenreeks is de oorspronkelijk Middelnederlandse *Roman van Limborch* uit het begin van de veertiende eeuw (ca. 1312 – 1325). Het is een ridderroman die bestaat uit twaalf boeken (hoofdstukken). Dichter Hein van Aken is (hoogstwaarschijnlijk) de auteur van de roman en voor het schrijven van dit werk heeft hij inspiratie gehaald uit verschillende Arthur- en Karelromans en de *Eneas* van Hendrik van Veldeke.

De *Roman van Limborch* is in twee volledige handschriften en enkele fragmenten overgeleverd. Het handschrift dat rond 1350 vervaardigd zou zijn, is geschreven in een Brabants dialect. Het wordt bewaard in de Universiteitsbibliotheek Leiden (Ltk. 195). Het tweede handschrift van rond 1450 wordt bewaard in Brussel, in de KB van België (hs. 18231). Hier gaat het om een handschrift dat geschreven is in een Ripuarisch dialect dat lijkt op het Duits en werd gesproken in de omgeving van Aken. In de lessenreeks van dit onderzoek, is het eerste handschrift relevant, omdat het gaat om een handschrift in Brabants dialect.

Het verhaal opent met een jachtpartij, georganiseerd door Otto de hertog van Limborch.⁸¹ Zijn jonge zoon Heinric en nog jongere dochter Margriete nemen deel aan de jacht. Het noodlot slaat echter toe wanneer Margriete verdwaald raakt. De lezer wordt meegenomen in de avonturen die zij op haar dwaaltocht beleeft,

⁷⁸ Bax & Mantingh (2018): 270-272.

⁷⁹ Bax & Mantingh (2018): 270-272.

⁸⁰ Bax & Mantingh (2018): 273-274.

⁸¹ Met ‘Limborch’ wordt het vroegere hertogdom Limburg bedoeld.

maar ook Heinric beleeft waanzinnige avonturen op de zoektocht naar zijn zus. De roman verhaalt over de verschillende koningen en sultans die de jonge mensen tegenkomen en waartegen gevochten wordt, maar niet alleen mensen dienen verslagen te worden. Ook bijzondere wezens als reuzen en draken maken onderdeel uit van de avonturentochten die zich afspelen over bijna het gehele continent Europa. De *Roman van Limborch* zou echter geen middeleeuwse ridderroman zijn als er geen hoofsheid en liefde in voor zou komen. Het verhaal staat bol van de geheime en vaak verboden liefdesrelaties. Juist zulke gebeurtenissen, onderwerpen en thema's zorgen ervoor dat het verhaal spannend en herkenbaar kan zijn voor leerlingen. Hetzelfde geldt voor de plaatsen in Europa, zoals Constantinopel, Athene en Armenië waar de meeste leerlingen op z'n minst weleens van hebben gehoord.

De *Roman van Limborch* is geen canonieke tekst en past daarom goed bij een breder literatuurbegrip dat in de nieuwe didactiek van Bax en Mantingh een rol van betekenis speelt. Hoewel er wel enig lesmateriaal beschikbaar is rond dit Middelnederlandse werk, wordt de roman niet tot nauwelijks gelezen door leerlingen in het voortgezet onderwijs.⁸² Misschien is het bestaande lesmateriaal niet bekend of uitnodigend genoeg voor docenten en leerlingen om te gebruiken en te behandelen. Het is lastig daar een conclusie aan te verbinden zonder er onderzoek naar te doen, maar de lengte van de roman (ruim 23.000 verzen) vormt waarschijnlijk een van de grootste obstakels. Dat is echter zonde, omdat het verhaal wel degelijk potentie heeft.⁸³ Het obstakel kan bovendien worden opgevangen door leerlingen een bloemlezing van passages die diachroon en synchroon te behandelen zijn, aan te bieden, zoals gedaan is in de lessenreeks *Middelnederlandse letterkunde: Roman van Limborch*. Het bestaande materiaal dat in 2006 ontwikkeld is door Jozef Janssens en Remco Sleiderink bevat wel enigszins een synchrone en diachrone behandeling van de *Roman van Limborch*, maar dat gebeurt niet zo expliciet als in de nieuwe didactiek van Bax en Mantingh.⁸⁴ Dat is logisch aangezien het kruispuntenmodel van Bax en Mantingh pas veel later uiteen is gezet in een publicatie. Het bestaande materiaal kan echter wel zo uitgebouwd en aangepast worden dat het gebruikt kan worden volgens het kruispuntenmodel.

Er zijn natuurlijk genoeg Middelnederlandse werken die niet tot de canon behoren en waarover nieuw lesmateriaal te ontwikkelen is. Waarom richt het lesontwerp in dit onderzoek zich dan op de *Roman van Limborch*? Zoals Bax en Mantingh stellen, is een goede klik tussen de leerling en de historische tekst van groot belang binnen het historisch literatuuronderwijs. De centrale tekst moet dus bij leerlingen passen. De *Roman van Limborch* is een ridderroman uit Brabant. De school waar de lessenreeks in de lessen literatuurgeschiedenis is geïmplementeerd staat in Noord-Brabant. Dit vormt de eerste, zij het kleine, stap richting het doen ontstaan van een klik tussen tekst en leerling.

Een tweede achterliggende reden is dat de *Roman van Limborch* literaire eigenschappen, onderwerpen en thema's bevat die gebruikt kunnen worden om aan leerlingen te laten zien hoe de Middelnederlandse letterkunde verschilt van literatuur door de tijd heen, maar aan de hand waarvan ook inzichtelijk gemaakt kan

⁸² Zie de website Middelnederlands.be/limborch; Dera (2019); Van Vliet & Dietz (2018).

⁸³ Middelnederlands.be/limborch

⁸⁴ Zie de website Middelnederlands.be/limborch

worden hoe problematiek uit de Middeleeuwen vandaag de dag relevant is.⁸⁵ Denk daarbij aan een vergelijking tussen de manier waarop Echites (liefde van Margriete) en Heinric omgaan met de heiden Dempohon en hoe men tegenwoordig omgaat met geloofsverschillen. De roman biedt bovenal de mogelijkheid om zaken als auteurschap, verteltechniek, intertekstualiteit en receptie te behandelen. De roman wordt cultuurhistorisch ingebed om te laten zien hoe divers het tijdblok van de Middeleeuwen is en hoe literaire principes door de tijd heen werken.⁸⁶ Hein van Aken had als auteur bijvoorbeeld geen sterrenstatus als BN'er, zoals Arnon Grunberg dat wel heeft. Hein van Aken heeft zich wel laten inspireren door andere werken en dat is juist iets wat schrijvers nog steeds doen. De manier waarop het verhaal van de *Roman van Limborch* verteld wordt is dan juist wel weer anders dan literatuur uit de 21-ste eeuw, maar vroeger waren verhalen op rijm helemaal niet zo vreemd en tegenwoordig zijn bijvoorbeeld kinderboeken soms ook op rijm geschreven. De roman was daarnaast eerst heel populair, daarna kreeg het een negatief imago, terwijl uitgeverij Athenaeum er in 2021 wel iets in zag om een nieuwe vertaling uit te geven.⁸⁷ Dit zijn zomaar een paar eigenschappen die de *Roman van Limborch* bijzonder maken en tegelijkertijd mogelijkheden bieden om te behandelen binnen het kruispuntenmodel. De *Roman van Limborch* heeft genoeg 'literair-historische potentie'.⁸⁸

3.4 Bloemlezing *Roman van Limborch*

Over de presentatie van de *Roman van Limborch* zijn keuzes gemaakt. Tijdens het lezen van historische literatuur kunnen leerlingen tegen aan aantal zaken aan lopen. Zo zijn de taal en vormgeving van een historische tekst, zeker die uit de Middeleeuwen, compleet anders dan waar leerlingen bekend mee zijn. Zulke obstakels moeten in het ontwerpen van het lesmateriaal erkend worden en het is noodzakelijk om leerlingen zoveel mogelijk te ondersteunen om deze 'barrières te overwinnen'.⁸⁹ Slings noemt enkele belangrijke aandachtspunten, waarvan de presentatie van de tekst één van de belangrijkste is. De *Roman van Limborch* zou als oorspronkelijke tekst behandeld kunnen worden, waarbij annotaties leerlingen kunnen helpen om onbekende woorden te begrijpen. Maar ook de behandeling van een moderne vertaling van de tekst is een optie. Een combinatie van bovengenoemde opties heeft niet de voorkeur. Als de tekst namelijk alleen als moderne vertaling behandeld zou worden, verdwijnt de historische tekst zelf uit beeld. Ook een keuze voor de presentatie van de oorspronkelijke tekst, zelfs inclusief annotaties, heeft niet de voorkeur, omdat de annotaties ervoor kunnen zorgen dat leerlingen die toch al niet gewend zijn Middelnederlandse teksten te lezen, te veel worden afgeleid en moeten 'pendelen'.⁹⁰ Om deze redenen zal de *Roman van Limborch* zowel als oorspronkelijke tekst als moderne vertaling behandeld worden in de lessenreeks. Voor de presentatie van de oorspronkelijke, historische tekst zal gebruik worden gemaakt van de editie van Van den Bergh uit 1846-1847.⁹¹ In deze editie is het handschrift LTK. 195 uitgegeven, een handschrift dat is geschreven in Brabants dialect. Dit maakt het voor

⁸⁵ Middelnederlands.be/limborch

⁸⁶ Janssens (2006)

⁸⁷ Middelnederlands.be/limborch/

⁸⁸ Bax & Mantingh (2018): 267.

⁸⁹ Slings (2007)

⁹⁰ Slings (2007)

⁹¹ Van den Bergh (1846-1847)

Brabantse leerlingen niet alleen interessant, maar ook de taal in dit handschrift is begrijpelijker. Het Brusselse handschrift is namelijk geschreven in een dialect dat dicht tegen het Duitse aan zit. Bovendien is de editie waarin dit handschrift in 1951 is uitgegeven door Meesters, vooral geschikt voor mensen die geoefend zijn in het lezen van Middelnederlandse teksten.⁹² Vandaar dat hier is gekozen voor de editie van Van den Bergh.

In 2021 verscheen de moderne vertaling van Ingrid Biesheuvel. De *Roman van Limborch* zal in de lessenreeks vooral behandeld worden aan de hand van deze vertaling. Het lesmateriaal moet namelijk aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen.⁹³ In dit geval betreft het leerlingen die nauwelijks tot helemaal geen ervaring hebben met het lezen van Middelnederlandse teksten. Hoewel vervreemding een onderdeel kan zijn in het historisch literatuuronderwijs, mag het ‘anders-zijn’ van de tekst geen hindernis gaan vormen voor leerlingen. Het gaat in het kruispuntenmodel immers niet slechts om literaire vorming of om het lezen van een Middelnederlandse tekst op zich. Doel is dat leerlingen zich een beeld gaan vormen van de cultuur- en literatuurhistorische context. Daarvoor staat begrip van het verhaal voorop. De moderne vertaling van Biesheuvel is toegankelijk voor leerlingen en daarom geschikt om te gebruiken.

De behandeling van de tekst gebeurt aan de hand van geselecteerde passages en verhaalfragmenten die in een bloemlezing zijn samengebracht. De keuze voor een bloemlezing is gebaseerd op de didactische uitgangspunten van de lessenreeks. Een belangrijk selectie criterium is dat leerlingen aan de hand van de fragmenten uit de bloemlezing een goed beeld zouden krijgen van de grote lijn van de *Roman van Limborch*. Leerlingen moeten namelijk bovenal inzicht krijgen in de literatuur- en cultuurgeschiedenis van de Middeleeuwen.⁹⁴ Met het oog op het kruispuntenmodel en de ontwikkeling van de vaardigheid literatuurhistorisch redeneren, betekent dit dat de passages en fragmenten die uit de *Roman van Limborch* geselecteerd zijn een synchrone en diachrone behandeling mogelijk maken.

Voor de synchrone behandeling is gekozen om de *Roman van Limborch* als ‘vergrootglas’ te gebruiken aan de hand waarvan de Middeleeuwen als cultuur- en literatuurhistorische periode behandeld wordt. Dit staat vooral in de eerste les van de lessenreeks centraal. Hierin leest de docent het begin van de roman voor uit de editie van Van den Bergh, zonder annotaties. Zo ervaren leerlingen hoe teksten tot lezers kwamen in de Middeleeuwen: voorgelezen (orale traditie) en op rijm. Daarnaast is het goed om duidelijk te maken aan leerlingen hoe het Middelnederlands afwijkt van de huidige Nederlandse taal. Dit is de vervreemding.⁹⁵ Leerlingen maken door het voorlezen daarnaast gelijk kennis met het verhaal en ze weten hoe het verhaal opent. Het begin van de roman is niet moeilijk te begrijpen, omdat de docent van tevoren een introductie heeft gegeven. Toch is het belangrijk dat leerlingen de beginsituatie van het verhaal begrijpen. Daarna kunnen ze de moderne vertaling zelf lezen.

De diachrone behandeling waarin de *Roman van Limborch* het kruispunt is, gebeurt aan de hand van enkele thema's uit de Middelnederlandse cultuur en literatuur, namelijk hoofsheid en omgangsvormen, queeste

⁹² Kuiper (2017)

⁹³ Slings (2007)

⁹⁴ Bax & Mantingh (2018): 267.

⁹⁵ Slings (2007)

en ‘de ander’. Dit zijn namelijk thema’s die zowel in de Middeleeuwen als in latere (literatuur)historische periodes een rol spelen, al dan niet op een andere manier.

Er is gekozen om de romanfragmenten te selecteren waaruit de hoofdlijn van het verhaal duidelijk wordt, maar die tevens de behandeling van de drie thema’s mogelijk maken. De hoofdlijn van de *Roman van Limborch* zijn de boeken over Heinric en Margriete. Omdat Echites een grote rol speelt in de avonturen van Margriete, is ook zijn verhaallijn relevant om te behandelen. Het zijn bovenal deze personages die een ontwikkeling van kind naar hoofse jongvolwassenen doormaken, die op avonturentocht gaan met een helder hoofddoel en die om moeten gaan met personen die een ander religieuze en culturele achtergrond hebben dan zij.

In de samenstelling van de bloemlezing is tevens gekozen voor enkele begeleidende passages die het verloop van het verhaal verduidelijken. Niet alle boeken en verhaallijnen kunnen behandeld worden, maar voor begrip van de rode draad, is het soms wel nodig om kennis te hebben van wat zich heeft afgespeeld in de boeken die niet behandeld worden. Vandaar dat de romanfragmenten gepaard gaan met begeleidende informatiestukken.

Voor het thema **hoofsheid en omgangsvormen** zijn fragmenten uitgekozen die het contrast laten zien tussen de gedragingen van Heinric, Margriete en Echites in het begin van de roman en aan het einde van de roman.⁹⁶ Zo laten de fragmenten zien dat Heinric en Echites zich leren te beheersen (en zelfs hoofs gedrag vertonen tegenover de vijand Demophon) en dat Margriete van jonge huilebalk transformeert in een vrouw die haar mannetje staat en weet dat zij alleen een echte hoofse ridder zal trouwen.

Het thema **queeste** is in de gehele roman te zien, want de hele roman draait om de hereniging van broer en zus en van hun ontwikkeling naar hoofse deelnemers van de maatschappij. De gekozen fragmenten en begeleidende passages maken dus ook duidelijk dat ieder personage zijn/haar eigen doel heeft. Voor de behandeling van het thema **‘de ander’** zijn de fragmenten aan de bloemlezing toegevoegd die verhalen over de strijd tegen de sultan en zijn broer Demophon, de Saracenen die een ander geloof hebben dan Heinric en Echites en consorten.

3.5 Opbouw van de lessenserie

De leerlingen die de lessenserie zouden gaan volgen, hadden al onderwijs gehad over de Middeleeuwen. Deze kennis hadden ze voornamelijk opgedaan in de lessen geschiedenis. In de vierde jaar van het vwo hebben leerlingen gedurende een korte periode lessen gevolgd over literatuurgeschiedenis, waaronder de Middelnederlandse letterkunde. Deze literatuurhistorische periode is echter niet uitgebreid behandeld. Bovendien hebben de leerlingen in het schooljaar 2020-2021 online les gehad, waardoor de concentratie laag was en omdat deze kennis niet getoetst is, is het lastig te zeggen wat leerlingen van de

⁹⁶ De selectie van de romanfragmenten en begeleidende passages zijn gebaseerd op de bespreking van de personages op de website Middelnederlands.be/limborch.

literatuurgeschiedenislessen hebben opgestoken.⁹⁷ Om te kunnen literatuurhistorisch redeneren hebben leerlingen echter wel basiskennis over de literatuurgeschiedenis nodig, zoals Bax en Mantingh stellen.⁹⁸ In Slings' ogen is het bovendien noodzakelijk om in het lesmateriaal rekening te houden met de beginsituatie van leerlingen en daarom krijgen de participanten basiskennis over Middelnederlandse literatuur als historisch, sociaal, systematisch en cognitief fenomeen toegereikt in het begin van de lessenreeks.⁹⁹

3.5.1 Les 1¹⁰⁰

De eerste les van de lessenreeks bestaat uit een introductie waarin de cultuur- en literatuurhistorische context van de Middelnederlandse letterkunde wordt behandeld. Aan leerlingen wordt duidelijk gemaakt wat het lesprogramma en leerdoelen zijn. Daarna wordt er in deze les een introductie gegeven op de *Roman van Limborch*. In deze les staat de synchrone behandeling van de Roman van Limborch centraal. De eerste les is het synchrone raam dat bestaat uit een aantal fases.

Ten eerste moet de didactiek geëxpliciteerd worden door te vertellen over de relevantie van historisch literatuuronderwijs en op de uitgangspunten van deze didactiek.¹⁰¹ Aan leerlingen wordt dus uitgelegd wat de bedoeling en inhoud van de lessenreeks is en wat ze gaan doen. Daarbij wordt verteld dat ze zullen toe werken naar het beantwoorden van 'overkoepelende discussievraag' die analoog is geformuleerd aan de vraag die Bax en Mantingh in hun lessenreeks rond *Tjeempie!* hebben geformuleerd.¹⁰² Met zo'n betekenisvolle uitleg biedt de docent de nodige structuur en dat kan een positieve invloed hebben op het gevoel van competentie van leerlingen, één van de basisbehoefte van leerlingen die eveneens de motivatie van leerlingen kan ondersteunen.¹⁰³ Dat is één van de uitgangspunten van de nieuwe didactiek. Het is tevens nodig om aan de twee 5vwo-klassen waarin deze lessenreeks is uitgevoerd, uit te leggen dat zij de stof over de Middeleeuwen weliswaar op een andere manier aangeboden krijgen dan de andere twee klassen, maar dat de leerstof hetzelfde is. Dit wordt gedaan om verwarring en onrust te voorkomen, want dat is onwenselijk.

In fase twee wordt aan leerlingen eerst een introductie op de cultuurhistorische context van de hele Middeleeuwen (500-1500) gegeven. Deze introductie en de verdere lesstof is hierna toegespitst op de periode waarin de *Roman van Limborch* tot stand is gekomen. In deze fase gaat het dus om kenmerken van de middeleeuwse cultuur, zoals het feodale stelsel en het theocentrisch wereldbeeld. Zoals eerder beschreven hebben leerlingen deze kennis namelijk nodig om verderop in de lessenreeks in staat te zijn literatuurhistorisch te redeneren.

Hierna volgt de introductie op de *Roman van Limborch*. Daarin gaat het over auteurschap. Er wordt bijvoorbeeld verteld hoe bijzonder het is dat we van een middeleeuws werk met veel zekerheid kunnen

⁹⁷ Deze informatie heb ik verkregen door met (sectie)collega's te spreken die weten wat de leerlingen op havo/vwo (leerjaar 1 t/m 4) hebben behandeld.

⁹⁸ Bax & Mantingh (2019I): 108-116.

⁹⁹ Slings (2007)

¹⁰⁰ Zie ook bijlage 1 voor de uitwerking van de lessenreeks.

¹⁰¹ Bax & Mantingh (2018): 269.

¹⁰² Bax & Mantingh (2019I): 119-120.

¹⁰³ Wij-Leren (2016)

vaststellen dat Hein van Aken de roman heeft geschreven. Daarnaast wordt uitgelegd dat dichters zoals Hein van Aken hun publiek kenden en er wordt ingegaan op belangrijke middeleeuwse begrippen, zoals ‘kopiist’, ‘handschrift’ en de overlevering van de *Roman van Limborch*. Literaire principes als de *entrelacement* techniek komen eveneens aan bod. Dit is gedaan om de tekst herkenbaar te maken, met het oog op literaire vorming, maar ook om leerlingen in de tweede les in staat te stellen een vergelijking te maken met andere boeken, films/series en games. Veel daarvan bevatten namelijk deze techniek. In deze les wordt geregeld een vergelijking gemaakt tussen de situatie in de Middeleeuwen en nu. Tegenwoordig weten we bijvoorbeeld altijd zeker wie de auteur van een roman is. Ook wordt verteld hoe teksten werden geschreven op rijm en dat voorlezen de norm was. Zo worden aan leerlingen eerst de contexten geboden die ze nodig hebben om de *Roman van Limborch* in de tijd zelf te kunnen plaatsen, maar worden ze ook bewust gemaakt van de overeenkomsten en verschillen tussen toen en nu. Dit vormt de voorzichtige start richting het inzicht in de (dis)continuïteit van de literatuurgeschiedenis. De *Roman van Limborch* is dan het vergrootglas/blikopener waar Bax en Mantingh over spreken, waarmee naar de Middeleeuwen gekeken wordt, zodat leerlingen de tekst in de tijd kunnen plaatsen maar ook verbanden kunnen leggen tussen deze roman en andere teksten.¹⁰⁴

In deze les wordt ook een stuk voorgelezen uit de *Roman van Limborch*. Eerst wordt voorgelezen uit de editie van Van den Bergh. Dit wordt gedaan om leerlingen zelf te laten ervaren hoe men in de Middeleeuwen teksten tot zich nam; een soort historische ervaring. Tegelijkertijd horen en zien (ze kunnen meelesen) leerlingen dat het Nederlands van toen heel anders was dan het nu is. Het worden dus gelijk al de verschillende perspectieven op taal en de neerlandistische vaardigheden met elkaar gecombineerd. Na het voorlezen van de openingspassage, wordt er voorgelezen uit de editie van Biesheuvel.

Aan het einde van de les geven leerlingen in hun logboek antwoord op de vragen:

- Wat heb je tijdens deze les geleerd?
- Waar heb je vragen over?
- Waar zou je meer over willen weten?

Leerlingen moeten tijdens alle lessen aantekeningen maken die ze bij het invullen van het eind learner report erbij mogen houden. Een andere belangrijke reden is dat leerlingen de periode afsluiten met een toets over literatuurgeschiedenis. Naast de aantekeningen maken leerlingen een Word-document aan met de naam ‘logboek Middelnederlands’. Aan het einde van iedere les beantwoorden leerlingen een drietal vragen. Ze houden zo hun kennis bij, maar het biedt leerlingen ook inzicht in hun eigen leerproces. De logboeken gebruikt de leerling om het learner report aan het einde van de lessenreeks in te vullen. Bovendien bieden deze logboeken de onderzoeker extra ondersteunende informatie.

¹⁰⁴ Bax & Mantingh (2019I): 104.

3.5.2 Les 2

De tweede les is het diachrone luik waarin de *Roman van Limborch* naar het hier en nu wordt gehaald, maar waarin historiseren ook een plaats heeft. Leerlingen lezende verhaalfragmenten uit de bloemlezing. Tijdens het lezen moeten leerlingen aantekeningen maken en/of passages markeren die ze interessant, leuk en/of grappig vinden. Dit alles om verbanden te zoeken tussen de *Roman van Limborch* en andere verhalen, games, films en series die ze kennen. Ze oefenen op deze manier met het historiseren en actualiseren van de tekst. De docentgestuurde vraag “Welke overeenkomsten en verschillen zie je tussen wat we net hebben gelezen en andere boeken, films, series en games die je hebt gelezen/gezien?” moeten de leerlingen beantwoorden. Hierin worden leerlingen, zoals Bax en Mantingh zeggen ‘[...] gestimuleerd om zelf met cultuur- en literatuurhistorische vragen vanuit diachroon perspectief te komen.’¹⁰⁵ Om de docentgestuurde vraag te kunnen beantwoorden, moeten leerlingen zich dingen gaan afvragen, zoals welke onderwerpen terugkomen in de Middeleeuwse *Roman van Limborch* en welke onderwerpen ze daaruit wel/niet terugzien in verhalen van nu. Leerlingen beantwoorden bovenstaande vraag in tweetallen. Samenwerken is namelijk een didactisch uitgangspunt. Individuele aanspreekbaarheid en wederzijdse afhankelijkheid zijn belangrijke kenmerken van samenwerkend leren.¹⁰⁶ In dit geval zijn de leerlingen afhankelijk van elkaar, omdat één lid een overeenkomst moet noemen en het andere lid een verschil. Voor de volledigheid van het antwoord, zijn leerlingen dus van elkaar afhankelijk. Ook is iedereen individueel aansprakelijk, omdat van ieder duo een willekeurig lid wordt aangewezen om de besproken overeenkomsten en verschillen met de rest van de klas te delen. Bovendien kan het samenwerken andere voordelen hebben. Als een leerling minder sterk is in het maken van de koppeling tussen de tekst en wat hij/zij al kent aan verhalen, dan kan hij/zij hulp vinden bij zijn/haar klasgenoot. Door leerlingen in duo’s samen te laten werken, leren ze ook om met klasgenoten na te denken over de roman en om erover te praten met elkaar. De leerlingen mogen een laptop gebruiken om dingen op te zoeken, omdat het kan voorkomen dat een leerling de naam van een boek, film, serie of game is vergeten. Na vijf minuten volgt een onderwijsleergesprek waarin één lid van alle duo’s de beurt krijgt om hun vergelijkingen toe te lichten. Leerlingen mogen tijdens dit gesprek op elkaar reageren.

Afhankelijk van de gegeven antwoorden kan de docent de antwoorden van leerlingen koppelen aan de te bespreken diachrone invalshoeken. Een leerling kan bijvoorbeeld opmerken dat de *Roman van Limborch* ridders bevat die hij/zij kent uit een serie, zoals *Merlin*. De docent kan hierop inspelen en uitleg geven over het begrip hoofdsheid dat verbonden is aan de adel in de Middeleeuwen. De informatie die leerlingen krijgen over dit begrip komt uit het artikel *Hoofsheid herbeschouwd* van W.P. Gerritsen die een uitputtend beeld geeft van wat het begrip inhoudt.¹⁰⁷ Uit deze verhandeling blijkt onder andere dat onze huidige omgangsvormen niet zoveel verschillen van die in de Middeleeuwen en dat ook de jongeren van toen hun weg moesten proberen te vinden in de maatschappij, net zoals nu. Door dit ook te benoemen, wordt er een toespeling gemaakt op het frame dat centraal staat in de groepsopdracht. Leerlingen worden zo al een beetje bekend gemaakt met de term

¹⁰⁵ Bax & Mantingh (2019I): 120.

¹⁰⁶ Bax & Mantingh (2018): 268-269; Ebbens & Ettekoven (2016) 16-18.

¹⁰⁷ Gerritsen (2001)

coming-of-age. Hoofsheid en omgangsvormen als gedragingen om te kunnen functioneren in een maatschappij komen bijvoorbeeld tegenwoordig voor in etiquetteboekjes over online meetings, in een campagne van Sire en in het programma *Hoe heurt het eigenlijk?* van Jort Kelder, waarin de elite van de samenleving centraal staat. Eigenlijk net zoals ‘hoofs’ zijn vooral belangrijk was voor de adel, de elite, in de Middeleeuwse maatschappij.

Leerlingen kunnen ook het woord ‘kruistocht’ herkennen in andere boeken, films, series en games. De games over het figuur Mario zijn bijvoorbeeld ook gecentreerd rondom de Italiaanse Mario die zijn prinses Peach moet redden. Zo’n voorbeeld van queestes kunnen leerlingen geven. De queeste is in de *Roman van Limborch* sterk verbonden aan het opgroeien tot hoofse deelnemers van de maatschappij van de hoofdpersonen. De queeste wordt in moderne verhalen en in o.a. games nog steeds gebruikt. Dit wordt laten zien door voorbeelden te noemen. Tegelijkertijd wordt duidelijk gemaakt dat kruistochten in de Middeleeuwen normaal waren en dat het vaak ging om de verdediging van het christelijk geloof en Jeruzalem, het Heilige Land. Daar kwamen de ridders in aanraking met de cultuur die ervoor heeft gezorgd dat de hoofsheid zich in ons land heeft gevestigd. In de *Roman van Limborch* strijden Heinric en Echites niet per se tegen het geloof van hun tegenstanders. Het gaat hun vooral om het land van een vrouw te bevrijden én om de liefde van een vrouw waardig te worden. Ook dat is weer verbonden aan het begrip hoofsheid. Tegenwoordig hebben we Tinder, maar ‘*grand gestures*’ zoals in de film *Love Actually* worden nog wel gewaardeerd.

De omgang met ‘de ander’ is ook een thema dat wordt aangestipt. Demophon wordt als Saraceen gewaardeerd, juist omdat hij hoofs is, maar hij mag niet met zijn geliefde trouwen omdat hij een andere religie heeft. Dat roept de vraag op hoe wij tegenwoordig tegen mensen met een andere culturele en religieuze achtergrond aankijken. Een roman die daarover verhaalt is bijvoorbeeld *Papegaai vloog over de IJssel* (2014) van Kader Abdolah.

De docent bespreekt deze thema’s als een vorm van *modeling* zodat leerlingen dit uiteindelijk ook kunnen doen in het klassengesprek rond de vraag: Is de *Roman van Limborch* ruim 600 jaar later geschikt voor de leeslijst literatuur, en waarom wel of niet? Dat betekent dat de docent de tekst continu historiseert, door de cultuur- en literatuurhistorische context erbij te betrekken, en actualiseert door de thema’s naar het nu te halen. Hierbij worden de overeenkomsten en verschillen tussen de Middelnederlandse letterkunde en latere periodes duidelijk gemaakt. Zo gaan leerlingen hopelijk de (dis)continuïteit van de literatuurgeschiedenis inzien.

3.5.3 Les 3

De derde les is bedoeld als werkles. Na de bespreking van de leerdoelen en het lesprogramma krijgen leerlingen een instructie op de praktische groepsopdracht waarna ze uiteen gaan in groepen en zelf aan de slag gaan met de opdrachten rondom het frame. In de groepsopdracht moeten leerlingen literatuurhistorisch redeneren. De groepjes mogen de leerlingen zelf maken. Daarmee wordt tegemoetgekomen aan een van de basisbehoefte aan keuzevrijheid van leerlingen, ten behoeve van de motivatie.¹⁰⁸ Ook hier zijn leerlingen weer individueel

¹⁰⁸ Deci & Ryan (2000) & Verdoorn (2014)

verantwoordelijk, omdat ze allemaal deel moeten nemen aan het afrondende klassengesprek in de vierde les. Binnen de groep moet ook iedereen als voor deze les huiswerk de verhaalfragmenten uit de opdrachten gelezen hebben. Als een leerling dat niet heeft gedaan, betekent dit dat hij geen input kan geven tijdens de werkles, waardoor het beantwoorden van de vragen op de schouders komt te liggen van de andere groepsleden die de fragmenten wel hebben gelezen. Leerlingen zijn dus individueel aansprakelijk.

In de groepsopdracht komen, zoals beoogd met de nieuwe didactiek, verschillende vaardigheden bij elkaar, zoals leesvaardigheid, spreekvaardigheid, informatievaardigheid en onderzoeksvaardigheid.¹⁰⁹ Leerlingen moeten verhaalfragmenten en verschillende informatiebronnen lezen, analyseren en interpreteren. Dit doen ze samen en ze hebben elkaars kennis, expertises en sterke vaardigheden nodig voor de voltooiing van de opdracht. Niet iedere leerling zal even goed zijn in alle vaardigheden waar in deze opdracht een beroep op worden gedaan. Leerlingen zijn dus van elkaar afhankelijk. In het beantwoorden van de vragen moeten leerlingen hun kennis over de cultuur- en literatuurhistorische context van de Middeleeuwen en de tegenwoordige tijd inzetten. Het beantwoorden van de vragen is een opstapje richting het vormen van een beargumenteerde mening over de kwestie die wordt opgeworpen in de discussievraag die in het klassengesprek aan de orde komt.

4.5.3.1 Verantwoording opdracht en informatiebronnen

Door de opdracht zijn leerlingen bezig om de synchrone context van de historische literaire tekst de *Roman van Limborch* te construeren, maar dit doen ze ook voor het verhaalfragment uit het moderne boek *De Belofte van Pisa* (2013). Dit doen leerlingen aan de hand van het frame coming-of-age. Dit theoretisch concept moeten leerlingen eerst zelf in hun groepje ontdekken aan de hand van een bron die uitleg geeft over het begrip ‘Bildungsroman’. Voor dit begrip is gekozen, omdat de *Roman van Limborch* de kenmerken bevat die genoemd worden in de definitie van Bildungsroman van Van Lierop-Debrauwer.¹¹⁰ Het is tevens een specifiek subgenre van coming-of-age literatuur. Dat eerste wordt ook duidelijk gemaakt in de opdracht zelf, omdat er bij leerlingen anders verwarring zou kunnen ontstaan over de begrippen coming-of-age en Bildungsroman. Zeker omdat leerlingen hier zelf op onderzoek uit moeten gaan, is deze hulp richting de goede denkrichting wel zo prettig voor leerlingen, omdat ze ook een competentiegevoel moet krijgen ten behoeve van de motivatie voor de voltooiing van de opdracht.¹¹¹ Leerlingen lezen eerst een bron over coming-of-age literatuur, geschreven door een wetenschapper.¹¹² Voor deze bron is gekozen, omdat de wetenschapper duidelijke en begrijpelijk taal gebruikt. De 5vwo-leerlingen moeten binnen het concept literatuurhistorisch redeneren leren om verschillende soorten bronnen te lezen en om zelf onderzoek te doen. Daar is deze bron uitermate geschikt voor. Daarnaast krijgen leerlingen een andere bron te lezen, namelijk een artikel van de Volkskrant waarin letterlijk wordt uitgelegd dat de *Roman van Limborch* een coming-of-age roman is. Op basis van deze bronnen moeten leerlingen in staat zijn uit te leggen wat coming-of-age literatuur is en daarna moeten ze de definitie van de

¹⁰⁹ Meesterschapsteams Nederlands (2018): 3.

¹¹⁰ Van Lierop-Debrauwer (2010): 20-23.

¹¹¹ Deci & Ryan (2000)

¹¹² Het betreft hier Van Lierop-Debrauwer (2010)

Bildungsroman op de *Roman van Limborch* plakken. Hiertoe hebben ze eerst verhaalfragmenten gelezen waaruit blijkt dat de hoofdpersonages uit die roman een psychologische ontwikkeling doormaken, namelijk van onhoofse jongeren naar hoofse volwassenen. Om dit te doen moeten leerlingen eerst een context voor de historische tekst construeren en dat doen ze door het disciplinaire concept hoofsheid in verband te brengen met de definitie van dat andere concept, de Bildungsroman.

In de tweede opdracht wordt de *Roman van Limborch* echt een kruispunt omdat de tekst wordt gekoppeld aan *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart* (1782) aan de hand van het frame coming-of-age literatuur. Op dit punt moeten leerlingen dus ook een andere historische literaire bron analyseren, interpreteren en erover redeneren. Deze briefroman lezen leerlingen niet helemaal, omdat daar binnen de lessenserie helaas geen lestijd voor is. De leerlingen hebben deze roman wel in 4vwo behandeld, maar die voorkennis moeten ze nog wel ophalen. Daarvoor maken ze gebruik van verschillende informatiebronnen: een webpagina van Literatuurgeschiedenis.nl over Sara Burgerhart waarin ook een verhaalfragment is opgenomen dat bovenal te beluisteren is, een samenvatting van de briefroman in de vorm van een video van De Alphaman en een webpagina van Historiek.net over de personages in de briefroman. Hierin wordt dus gebruik gemaakt van het multi-mediale.¹¹³ Vooral de eerste en laatste bronnen zijn wetenschappelijk verantwoord en tevens geschreven in toegankelijke taal. De video van de Alphaman dient ter ondersteuning van de inhoud van de roman, omdat er een samenvatting wordt gegeven van het verhaal op een andere manier dan leerlingen “gewend” zijn. Om de cultuurhistorische en literatuurhistorische context te reconstrueren hebben ze dus informatie nodig, die kunnen ze vinden in de bronnen, omdat daarin wordt herhaald wat leerlingen in de vierde klas hebben behandeld aan de verlichting.

In deze tweede opdracht moeten leerlingen zelf verbanden leggen tussen *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart* en de *Roman van Limborch*. Voor deze briefroman is gekozen, omdat de *Roman van Limborch* op zo’n manier gekoppeld wordt aan een canoniek werk, maar ook vooral omdat het frame coming-of-age en het concept Bildungsroman van toepassing zijn op Sara Burgerhart. En dat is belangrijk om de *Roman van Limborch* een kruispunt te laten zijn. De eerste deelopdracht lijkt op de opdracht uit les twee, waarin leerlingen de middeleeuwse roman moesten verbinden aan welk verhaal dan ook. In deze tweede opdracht van de groepsoopdracht, moeten leerlingen dit dus specifiek doen voor *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart*. Het concept ‘hoofsheid’ passen ze ook op de personages uit deze roman toe. Daartoe moeten leerlingen dus de personages uit beide romans met elkaar vergelijken en dit geldt ook voor het concept ‘hoofsheid’. Daarna bekijken ze de tekst nog eens diachroon door de vraag te beantwoorden hoe coming-of-age terugkomt in *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart*. Ze kunnen door de bronnen te lezen en de informatie te interpreteren erachter komen dat Sara Burgerhart eerst een opstandig meisje was dat niet goed nadacht, maar door schade en schande wel weet hoe ze zich eigenlijk zou moeten gedragen.

In de derde opdracht doen leerlingen hetzelfde, maar dan voor een verhaalfragment uit de moderne roman *De Belofte van Pisa*. Ook dit boek lezen de leerlingen niet helemaal, maar ze krijgen een idee door de

¹¹³ Bax & Mantingh (2018): 269.

trailer van de film te bekijken en krantenartikelen te lezen over zowel het boek als de film, maar natuurlijk vooral door het verhaalfragment te lezen.¹¹⁴ De informatiebronnen laten heel duidelijk zien dat het verhaal gaat om een jongen die zijn identiteit probeert te vinden in een multiculturele maatschappij waarin nog steeds in hokjes gedacht wordt. Deze kennis is belangrijk voor de beantwoording van de vraag hoe leerlingen coming-of-age terug zien komen in dit boek. Daarmee is *De Belofte van Pisa* ook een heel mooi boek om te behandelen. *De Belofte van Pisa* wordt ook gebruikt door Bax en Mantingh in hun lessenreeks rond *Tjeempie!*¹¹⁵ Bovendien staat een fragment uit het boek ook in de verzameling *De Nederlandse coming of age-literatuur in 100 verhalen* van Ronald Giphart (2014), en is daarom geschikt om te behandelen binnen het frame coming-of-age literatuur. Er is verder voor *De Belofte van Pisa* gekozen, omdat de plot van de het boek niet ingewikkeld is en daarom kort uitgelegd kan worden aan leerlingen. Dit is belangrijk, omdat leerlingen dit verhaal moeten koppelen aan coming-of-age maar niet het hele boek lezen. Een complex plot zou dat bemoeilijken. Daarnaast is het verhaal deels herkenbaar omdat de hoofdpersoon, net als de leerlingen, op het vwo zit op een relatief witte school. Ook de vergelijking met *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart* is interessant, niet alleen vanwege het contrast door het grovere taalgebruik in *De Belofte van Pisa*, maar ook omdat de rollen van de personages omgedraaid lijken. Sara Burgerhart is rebels maar moet net als Sam juist in het keurslijf van de elite zien te komen. Tegelijkertijd zien we net als in de *Roman van Limborch* dat het zijn van ‘de ander’ niet altijd gemakkelijk is. De synchrone context kunnen leerlingen reconstrueren, omdat ze er zelf in leven.

De vierde vraag vormt een synthetiserende opdracht die ook als voorbereiding op het klassengesprek in les 4 bedoeld is, want hierin komt alles samen.

3.5.4 Les 4

De lessenreeks wordt in deze les afgesloten. Leerlingen krijgen tijd om de laatste hand te leggen aan hun groepsopdrachten. Ook bereiden leerlingen zich individueel voor op het klassengesprek door argumenten voor hun mening te formuleren en op te schrijven. Als dat is gebeurd, start de docent het klassengesprek op. De opgedane kennis en vaardigheden moeten leerlingen hierbij inzetten. De vraag luidt: Is de *Roman van Limborch* ruim 600 jaar later geschikt voor de leeslijst literatuur, en waarom wel of niet? Deze vraag is analoog geformuleerd aan die van Bax en Mantingh. Hun bedoeling met die vraag was om actualisering en oordeelsvorming samen te laten komen. Voor literatuurhistorisch redeneren is ‘argumenteren op basis van je onderzoeksresultaten’ namelijk een uitgangspunt en het klassengesprek vormt de synthetiserende opdracht.¹¹⁶ Leerlingen laten zien of ze in staat zijn te historiseren en te actualiseren en dat is voor dit onderzoek belangrijk om te weten, aangezien hier wordt gekeken of literatuurhistorisch redeneren leidt tot een verbreding van het beeld dat leerlingen hebben van de Middelnederlandse letterkunde. Aan het einde van de les moeten leerlingen het tweede learner report invullen.

¹¹⁴ De film wijkt vanzelfsprekend af van het boek, maar de hoofdlijnen blijven hetzelfde. De verschillen betekenen weinig tot niets voor de behandeling van het boek als coming-of-age roman.

¹¹⁵ Bax & Mantingh (2019I): 118, 121.

¹¹⁶ Bax & Mantingh (2019I): 122.

4. Methode

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Om het beeld dat leerlingen hebben van Middelnederlandse letterkunde te achterhalen, zijn zogeheten ‘learner reports’ met eigenschappen van een vragenlijst ingezet, waarin leerlingen zelf aangeven wat zij door de lessenreeks Middelnederlandse aan kennis en inzichten hebben geleerd. Daarnaast is ondersteunende data verkregen. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het onderzoeksverloop en de data-analyse.

4.1 Dataverzameling

4.1.1 Het design van de learner reports (LR)

De belangrijkste data is afkomstig uit de learner reports (LR) die op twee momenten door participanten zijn ingevuld, namelijk van tevoren (thuis) en na afloop van de lessenreeks (deels thuis, deels op school). Het tweede learner report (LR2) is alleen ingevuld door de participanten die de lessenreeks hebben gevolgd. De andere twee klassen die de lessenreeks niet hebben gevolgd, hebben namelijk ook geen lessen in Middelnederlandse letterkunde gekregen. Dat maakte een quasi-experimentele opzet moeilijk en daar is dan ook niet voor gekozen.

Het learner report werd in 1974 geïntroduceerd door A.D. de Groot. Hij zag het learner report als een instrument om leerlingen zelf te laten rapporteren over leerervaringen die lastig objectief te toetsen zijn. Dit kunnen bijvoorbeeld attitude en zelfkennis zijn. Learner reports stellen leerlingen in staat om te rapporteren over hun kennis over de wereld. Bovendien kunnen ze rapporteren over nieuw opgedane kennis over de wereld die anders is dan ze in eerste instantie misschien dachten. Dat is wat De Groot ‘uitzonderingen’ noemt.¹¹⁷ Dit maakt learner reports een geschikte methode voor dit onderzoek, omdat het hier de bedoeling is om het beeld dat leerlingen hebben van de Middelnederlandse letterkunde te achterhalen en dat beeld is misschien anders dan ze in eerste instantie hebben.

Learner reports kunnen een open of gesloten vorm hebben. Bij de open vorm moeten leerlingen in hun antwoorden op vragen aangeven wat ze hebben geleerd of ze moeten een zin afmaken, zoals in: ‘Ik heb geleerd dat...’ Bij de gesloten vorm moeten leerlingen aangeven in hoeverre een bepaalde uitspraak op hen van toepassing is. Aan beide vormen kleven zowel voor- als nadelen. Zo kan de gesloten vorm ervoor zorgen dat leerlingen rapporteren over meer kennis of vaardigheden te beschikken dan ze eigenlijk hebben en zorgt de open vorm voor meer werk voor de onderzoeker. De gesloten versie wordt aanbevolen als de onderzoeker een vergelijking wil maken tussen verschillende groepen en met de open versie komen persoonlijke leerervaringen aan de oppervlakte.¹¹⁸ In dit onderzoek is gekozen om in beide learner reports de open en gesloten vorm te combineren. Het participantenaantal en alle data zijn namelijk dusverre groot dat het coderen van de antwoorden te tijdrovend zou zijn als alle vragen open zijn zouden. Het learner report bevat eigenschappen van een enquête omdat hier op zoek gegaan wordt naar een specifiek beeld over specifieke onderwerpen. Die vragen zijn open.

¹¹⁷ Van Kesteren (1993): 65-74.

¹¹⁸ Van Kesteren (1993): 74-78.

Daarenboven wordt hier geen vergelijking gemaakt tussen groepen, waarvoor de gesloten variant de beste keuze zou zijn. Er is gekozen om naar specifieke onderwerpen uit de Middelnederlandse letterkunde te vragen die relevant zijn voor een eventuele verandering/uitbreiding van het beeld dat leerlingen hebben van de Middelnederlandse letterkunde. Dit is ook gedaan om te voorkomen dat leerlingen antwoorden zouden geven die meer betrekking hebben op de Middeleeuwen in het algemeen. Leerlingen werden vrijgelaten in hun antwoorden om ervoor te zorgen dat leerlingen zo min mogelijk gestuurd worden en om te voorkomen dat ze dus over meer of een ander beeld rapporteren dan ze eigenlijk hebben. Hier wordt namelijk voornamelijk gezocht hoe leerlingen zelf denken over de Middelnederlandse letterkunde. Daar kunnen wel gesloten vragen bij geformuleerd worden, maar daarmee wordt voorbij gegaan aan de input van leerlingen zelf.

Om ervoor te zorgen dat leerlingen daadwerkelijk rapporteren over hun eigen beeld, is in de instructie genoemd dat leerlingen geen informatie mochten opzoeken. Beide learner reports beginnen met drie persoonlijke vragen om demografische gegevens te verzamelen.¹¹⁹ In de learner reports worden leerlingen gevraagd waar zij hun kennis over de Middeleeuwen vandaan halen. Er is hier gekozen voor het woord ‘Middeleeuwen’, omdat leerlingen bekend zijn met deze term. Het onderzoek richt zich op de Middelnederlandse letterkunde, maar omdat leerlingen deze term nog niet kennen zou dat problemen kunnen opleveren. De participanten beantwoorden deze vraag door een keuze te maken uit verschillende opties. Door leerlingen opties aan te bieden, wordt voorkomen dat leerlingen “vergeten” om te rapporteren over een bron van kennis, omdat ze daar zelf niet aan denken. Er is gepoogd alle mogelijke kennisbronnen als optie aan te bieden, maar leerlingen hebben ook de gelegenheid om de opties aan te vullen door een eigen kennisbron aan te geven bij ‘Andere...’. Deze vraag komt ook terug in het tweede learner report, zodat vastgesteld kan worden of een eventuele verandering/uitbreiding van het beeld dat leerlingen hebben van de Middelnederlandse letterkunde, grotendeels het gevolg is van de lessen Nederlands en niet van een andere kennisbron.

De participant wordt daarna gevraagd om minimaal drie zelfstandige naamwoorden te geven die bij hem opkomt als hij denkt aan respectievelijk de Middeleeuwen en literatuur in de Middeleeuwen. Ook hiermee wordt gepoogd het beeld dat leerlingen hebben bloot te leggen. De vragen daarna gaan specifiek over literatuur in de Middeleeuwen. Door te vragen naar hun ideeën over Nederlandse verhalen, auteurs, onderwerpen en lezers in de Middeleeuwen wordt gepoogd te achterhalen hoe leerlingen denken over Middelnederlandse literatuur.

De laatste vraag luidt als volgt: “Wat denk jij: is literatuur uit de Middeleeuwen compleet anders dan literatuur uit latere periodes? Antwoord met ja of nee en leg je antwoord in minimaal één zin uit.” Participanten laten door te antwoorden op deze vraag zien in hoeverre zij inzicht hebben in de (dis)continuïteit van literatuurgeschiedenis en of de diachrone behandeling van de *Roman van Limborch* iets oplevert in dit opzicht. Afhankelijk van de gegeven antwoorden kan daarenboven in enige mate vastgesteld worden hoe het staat met de vaardigheid en kwaliteit van literatuurhistorisch redeneren door leerlingen (bijvangst). Bovendien is het zo

¹¹⁹ Zie bijlage 2

dat leerlingen in hun antwoorden kunnen laten zien een wetenschappelijk(er) beeld van de Middeleeuwen te hebben (ontwikkeld).

In LR2 komen alle vragen uit het eerste learner report terug, maar LR2 is aangevuld met extra vragen. De vragen 4 t/m 6 zijn bedoeld om duidelijkheid te geven over wie beide learner reports ingevuld heeft, of participanten hun antwoorden op het eerste learner report hebben bewaard en hoeveel lessen leerlingen fysiek hebben bijgewoond. Deze laatste vraag is belangrijk, omdat leerlingen tegenwoordig ook lessen op afstand kunnen volgen. Maar het volgen van een klassikale les op afstand betekent wel iets voor de informatieoverdracht. Leerlingen nemen dan minder op, omdat ze bijvoorbeeld de docent niet goed kunnen horen of vanwege andere ICT-problemen aan de kant van de leerling en de docent. Op basis van 4 t/m 6 kunnen de onbruikbare antwoorden uit de data worden geëlimineerd.

In het tweede learner report is vraag 7 toegevoegd. Hierin geven participanten aan wat zij hebben geleerd in de lessenreeks. De vraagstelling heeft dezelfde vorm als werd voorgesteld door De Groot.¹²⁰ In dit laatste learner report zijn tevens stellingen toegevoegd. Participanten moeten aangeven of ze het eens of oneens zijn met de stellingen en hun antwoord in minimaal één zin uitleggen. Deze stellingen zijn gericht op de Middeleeuwen in het algemeen. Hiermee wordt nagegaan of leerlingen in staat zijn met hun literaire kennis literatuur te redeneren over de Middeleeuwen en of hun beeld van de Middeleeuwen stereotypen bevat. Vraag 20 vormt een controlevraag om te checken of leerlingen anders denken over literatuur in de Middeleeuwen dan in LR1.

De learner reports zijn digitaal afgenomen aan de hand van het programma Microsoft Forms. De keuze om de learner reports digitaal af te nemen is gebaseerd op een aantal punten. Het gebruiksgemak is een belangrijke reden voor digitale afname. Ten eerste omdat dit het probleem van onleesbare handschriften oplost en door te typen rapporteren leerlingen sneller en meer. Ten derde omdat hiermee wordt voorkomen dat een learner report per ongeluk mist. Er bestaan natuurlijk meerdere digitale programma's om vragenlijsten af te nemen. In dit onderzoek is gekozen voor Microsoft Teams, omdat het gebruik van Google Forms door het UC sterk wordt afgeraden vanwege de privacygevoeligheid. Op het UC hebben leerlingen allemaal een Microsoft e-mailaccount en dat maakte het gebruik van Microsoft Forms makkelijk. Bovendien moesten de learner reports anoniem blijven en dat kan met Microsoft Forms beter dan met andere programma's. Anonimiteit is hier belangrijk bevonden, omdat het belangrijk is dat leerlingen zo eerlijk mogelijk antwoorden en geen wenselijke antwoorden geven. Dit was hier relevant omdat er zeker in een van de twee klassen een paar leerlingen zitten die het graag goed willen doen bij de leraar. Daarom is gekozen om de learner reports anoniem te behouden, want zoals Van Kesteren ook stelt: 'Generally speaking, students will report as truthfully as possible unless it is in their interest to give a distorted response. It is important to arrange the research situation in such a way that true responses can occur.'¹²¹ Hierom is ook duidelijk gemaakt in de beschrijving van de learner reports dat leerlingen geen cijfer zouden krijgen voor hun antwoorden.

¹²⁰ Van Kesteren (1993): 66.

¹²¹ Van Kesteren (1993): 76.

Dat alle data uit de learner reports anoniem zijn gebleven, betekent echter wel dat antwoorden uit het eerste learner report niet gekoppeld kunnen worden aan antwoorden uit het tweede learner report. Ik beseft dat dit enigszins afbreuk doet aan het onderzoek. Om dit probleem gedeeltelijk op te vangen is in LR2 gevraagd of leerlingen het eerste learner report hadden ingevuld én of en hoe hun antwoord op de laatste vraag (“Is literatuur uit de Middeleeuwen compleet anders dan literatuur uit latere periodes?”) veranderd is ten opzichte van LR of niet.

4.1.2 Ondersteunende data

Tijdens de uitvoering van de lessenreeks is meer data verzameld dan vanuit de learner reports alleen. Zo is aan leerlingen gevraagd een logboek bij te houden waarin leerlingen aan het einde van iedere les antwoord gaven op drie vragen.¹²² Aan de participanten die de lessenreeks hebben gevolgd is gevraagd deze logboeken te mailen. Dit geldt ook voor de antwoorden op de groepsopdrachten die leerlingen hebben gemaakt. De gesprekken tussen de leerlingen tijdens het maken van de groepsopdrachten zijn eveneens opgenomen. Dit om te kunnen onderzoeken hoe leerlingen praten over de Middeleeuwen en Middelnederlandse letterkunde. Deze data werden in het onderzoek geanalyseerd en gebruikt ter ondersteuning van de data uit de learner reports.

4.1.3 Participanten

De groep participanten bij LR1 bestond uit leerlingen uit vier 5vwo-klassen van het UC. Deze vier klassen bestaan uit 27/28 leerlingen. De leerlingen zijn allemaal tussen de vijftien en achttien jaar oud en komen uit Uden zelf of de dorpen rondom Uden. Aan alle leerlingen uit de vier 5vwo-klassen is gevraagd LR1 in te vullen. Dit hebben uiteindelijk 96 van de in totaal 109 5vwo-leerlingen gedaan.¹²³

LR2 is alleen ingevuld door de participanten die de lessenreeks *Middelnederlandse letterkunde: Roman van Limborch* hebben gevolgd. Dit zijn 52 leerlingen in totaal. Zij maken dus het participantenaantal van LR2 uit. Daarvan hebben 37 leerlingen het tweede learner report ingevuld. Van dit aantal zijn de antwoorden van vier leerlingen niet meegenomen in het onderzoek, omdat zij geen enkele of slechts één les van de lessenserie fysiek hebben bijgewoond. Het is namelijk de vraag hoeveel leerlingen de les online voldoende hebben gevolgd om representatieve antwoorden te geven. De betreffende leerlingen hebben ook naderhand verteld dat ze weinig van de lessen hebben meegekregen, omdat de lessen niet goed verstaanbaar waren. Drie van deze leerlingen hebben LR1 ook niet ingevuld. Dat is nog een reden voor uitsluiting. Het participantenaantal bij LR2 is uiteindelijk 33.

Vragen 2 en 3 geven voor beide learner reports inzicht in de gender van de participanten, evenals de leeftijd van de participanten. Deze informatie is in tabel 1 en 2 zichtbaar gemaakt.

¹²² Zie paragraaf 3.5

¹²³ Het totale aantal 5vwo-leerlingen op het Udens College bestaat uit 112 leerlingen, waarvan drie uitwisselingsstudenten die tijdens de lessen Nederlands zelfstandig mogen werken aan andere vakken. Deze leerlingen hebben daarom de learner reports niet ingevuld en zijn dus ook niet meegenomen in het totale aantal leerlingen.

Tabel 1. LR1 gender en leeftijd 1 ($n = 96$ respondenten)

leeftijd	man	vrouw	zeg ik liever niet	totaal
15 jaar	0	1	0	1
16 jaar	22	36	0	58
17 jaar	14	19	2	35
18 jaar	2	0	0	2
totaal	38	56	2	96

Tabel 2. LR2 gender en leeftijd ($n = 33$ respondenten)

leeftijd	man	vrouw	zeg ik liever niet	totaal
15 jaar	0	0	1	1
16 jaar	11	11	0	22
17 jaar	6	4	0	10
18 jaar	0	0	0	0
totaal	17	15	1	33

4.2 Data-analyse

4.2.1 Data learner reports (LR)

De data voor dit onderzoek is verkregen uit de ingevulde learner reports. Microsoft Forms biedt de mogelijkheid om de antwoorden op een vragenlijst via een Excelbestand te downloaden. Dit is gedaan voor beide learner reports. Alle data is daarna bruikbaar gemaakt voor analyse. Omdat alle vragen apart gecodeerd zouden worden, zijn deze losgekoppeld van het bestand met alle antwoorden. De antwoorden op de vragen zijn daarna in afzonderlijke bestanden gezet. De antwoorden zijn “schoongemaakt” om de data bruikbaar te maken voor de analyse. Zo is er gekeken of er geen onduidelijke tekens in de antwoorden zaten. Tijdens en zo kort na de coronatijd is het op scholen bovendien normaal geworden voor leerlingen om lessen online bij te wonen. Het is echter de vraag hoeveel leerlingen van de stof meekrijgen wanneer ze online onderwijs volgen. Daarnaast was het voor een leerling thuis niet mogelijk om mee te werken aan de groepsopdrachten. Voor het onderzoek is het belangrijk dat leerlingen voldoende mee hebben gekregen van de lessen en dat ze hebben samengewerkt aan de groepsopdrachten. Daarom is er bij LR2 gekozen de antwoorden van deze leerlingen niet mee te nemen in de data-analyse.¹²⁴

De antwoorden op de vragen uit het learner report geven kwalitatieve data die geanalyseerd is door de antwoorden van participanten van codes te voorzien. Deze manier van data-analyse maakt het mogelijk dicht bij de antwoorden van participanten te blijven. Dat is belangrijk voor dit onderzoek, omdat het hier gaat om het beeld dat leerlingen zelf hebben; de woorden waarmee leerlingen Middelnederlandse letterkunde omschrijven laten namelijk zien welk beeld zij hebben. De data-analyse heeft in een aantal fases plaatsgevonden. Voor alle fases van de data-analyse geldt dat er gepoogd is zo dicht bij de antwoorden van participanten te blijven. Vandaar dat In Vivo is toegepast. Dit is volgens Saldaña een goede manier om bij de woorden van participanten te blijven.¹²⁵ De meeste antwoorden op de vragen zijn voorzien van codes. De vragen waarbij dit niet is gebeurd,

¹²⁴ Het gaat dan om vier participanten waarvan twee geen enkele les fysiek hebben bijgewoond. De andere twee hadden slechts één les fysiek bijgewoond.

¹²⁵ Saldaña (2013): 7.

zijn de vragen waarin participanten werd gevraagd antwoord te geven op hun vraag waar zij hun informatie over de Middeleeuwen vandaan hebben gehaald. Ook de vragen naar klas, gender en leeftijd zijn niet gecodeerd. Dit geldt eveneens voor vraag 20 LR2. De antwoorden op deze vragen zijn geteld (en in een tabel gezet). Coderen was hierbij niet nodig, omdat deze vragen niet specifiek gericht zijn op het achterhalen van een beeld.

De antwoorden op de vragen zijn eerst in afzonderlijke bestanden in tabellen gezet met ieder zes kolommen. De vragen zijn apart codeert, omdat uit iedere vraag een apart beeld spreekt waaruit later verbindende conclusies zijn getrokken. Voor bijna iedere vraag is een “codeertabel” gemaakt. Voorop in deze tabellen staan het nummer van de participant (ID) en de antwoorden van de participanten. De antwoorden zijn eerst open en daarna axiaal gecodeerd. De eerste fase bestond uit de oriëntatie op de codes. De antwoorden van participanten zijn geprint en daarna is op zoek gegaan naar zaken die op het eerste oog opvielen. Met die voorkennis zijn daarna de belangrijkste elementen uit de antwoorden voorzien van een eerste (voorzichtige) code, ook wel de *initial coding*. Het gaat hier om een eerste impressie van de data en het splitsen van data in segmenten die gecodeerd moesten worden.¹²⁶ Na deze onderdompeling in de data zijn de antwoorden voorzien van definitieve codes, waarbij In Vivo is toegepast. Ook is gekeken naar de antwoorden van respondenten en of die zinvol waren om te coderen.¹²⁷ De definitieve codes zijn daarna met elkaar vergeleken en gereorganiseerd om ze daarna onder te brengen in categorieën, ook wel de axiale codes.¹²⁸ Ook bij het benoemen van de axiale codes is zoveel mogelijk bij de woorden van de participanten gebleven. Verwante codes zijn daarbij samengevoegd. Een belangrijke keuze die daarbij is gemaakt, is dat er voorzichtig is gekeken naar de open codes die bij elkaar horen en in een axiale code zijn samengevoegd. De open code RIDDERS en gelijknamige axiale code had namelijk ook onder het thema en concept *Oorlogen en gevechten* kunnen staan, omdat ridders bewapende ruiters zijn die als taak hadden duels en oorlogen uit te vechten. Toch is gekozen om RIDDERS niet onder *Oorlogen en gevechten* te zetten, omdat niet alle participanten waaraan RIDDERS is toegekend ook woorden als ‘vechten’ of ‘duels’ hebben genoemd. Zodoende kan er dus niet van uitgegaan worden dat participanten het beeld hebben dat ridders vechten. Misschien denken ze wel alleen aan de ridder als persoon en niet aan wat zijn taken waren. Alleen als codes duidelijk verwant zijn en/of vaak samen gegeven zijn, werden ze onder dezelfde categorie of hetzelfde thema gezet. Een open code als BURCHT, KASTELEN en VESTING zijn bijvoorbeeld ondergebracht bij de axiale code/categorie *Kastelen*. De categorieën *Kastelen*, *Ridders* en *Paarden* zijn vaak tegelijkertijd toegekend aan één respondent, dus krijgen deze axiale codes samen een “gedeeld” thema. Het thema en concept heet *Tijd van ridders en kastelen*, omdat deze axiale codes vaker voorkomen dan de axiale code *paarden*. Hetzelfde geldt voor de axiale codes ridders, kastelen en koningen die in LR2 vaak samen genoemd worden. In bijlagen 3.1 en 3.2 zijn codebomen terug te vinden die meer informatie geven over de open codes die onder categorieën en thema’s en concepten zijn geschaard.

¹²⁶ Er zijn van tevoren geen mogelijke codes vastgelegd, omdat het zaak was zo dicht bij de antwoorden van participanten te blijven.

¹²⁷ In LR2 is bijvoorbeeld één participant geweest die bij veel vragen ‘zie vraag 15’ heeft opgeschreven. Die antwoorden waren nutteloos en zijn niet gecodeerd. Hetzelfde geldt voor onzinnige antwoorden, zoals ‘mijn moeder’.

¹²⁸ Saldaña (2013): 51-52.

Als een open code slechts één keer is gegeven en niet onder een bestaande axiale code gezet kon worden omdat de code zo specifiek is, dan heeft de open code een eigen categorie gekregen. Neem bijvoorbeeld het woord ‘klooster’ in vraag 5 dat door één respondent uit LR1 is genoemd. De code KLOOSTER zou onder de axiale code *Monniken* kunnen vallen, omdat monniken in een klooster leven. Toch is hier niet voor gekozen, omdat een klooster ook nonnen kan huisvesten.¹²⁹ Als KLOOSTER dus onder *Monniken* gezet zou worden, zou een deel van de betekenis verloren gaan. Hier zou tegenin gebracht kunnen worden dat het hier gaat om slechts één respondent van de 96. Dit antwoord is dus niet zo van belang voor het geheel, omdat het gaat om de grote thema’s en concepten. Toch zijn dit soort eenlingen wel als aparte axiale codes genoteerd; juist om te laten zien dat maar één respondent hieraan denkt.

In sommige gevallen was een open code zo specifiek of apart dat die niet als afzonderlijke axiale code onder een bestaand thema en concept kon worden gezet. In die gevallen is de open onder *Overige* gezet. Een voorbeeld hiervan is SCHANDPAAL (LR1 vraag 5).

Als laatste zijn de categorieën ondergebracht in hoofdcategorieën, ook wel thema’s en concepten die in grote lijnen weergeven hoe respondenten aangeven te denken over Middelnederlandse letterkunde. Hierbij is ook gelet op de axiale codes die vaak samen genoemd worden. Het beste voorbeeld daarvan is *Tijd van ridders en kastelen* (LR1 vraag 5), omdat bij veel participanten zowel de axiale code *Ridders* als *Kastelen* voorkomen.

De fases zijn niet lineair doorlopen. Coderen betekent namelijk telkens teruggaan naar de data om codes te specificeren en te wijzigen. Tijdens de data-analyse is daarom in een memo bijgehouden welke elementen uit de antwoorden welke codes zouden krijgen en hoe tot bepaalde besluiten over is gegaan.

De data uit de learner reports zijn aangevuld met data verkregen uit de opdrachten die leerlingen tijdens de lessenreeks hebben uitgevoerd. Dit zijn: de antwoorden op de vragen van de groepsopdracht, de gespreksopnames van vier groepen leerlingen, de logboeken van leerlingen en opnames van het klassengesprek waarin leerlingen antwoord gaven op de discussievraag.¹³⁰

Per klas zijn er opnames gemaakt van de gesprekken tussen de leerlingen in twee verschillende groepjes. Dit is gedaan met toestemming van de betreffende leerlingen. De opnames van het groepswork en de klassengesprekken zijn getranscribeerd, waarbij alleen de relevante momenten uit de gesprekken tussen leerlingen zijn getranscribeerd: de momenten waarop het in de gesprekken ging om Middelnederlandse letterkunde en vooral om de momenten waarop leerlingen met elkaar spraken over de opdracht, oftewel: de antwoorden die zij hebben gegeven, de gedachtewisselingen daarover en hun argumentatie.

Aan het einde van de lessenreeks is aan leerlingen gevraagd hun logboeken en de antwoorden op de groepsopdrachten te mailen. De meeste leerlingen en groepjes hebben dit daadwerkelijk gedaan, maar niet alle logboeken en groepsopdrachten zijn ontvangen. Uit navraag bij de leerlingen bleek dat niet enkele leerlingen de logboeken niet consequent hadden bijgehouden en sommige leerlingen waren de bestanden kwijtgeraakt. De

¹²⁹ De participant die dit woord noemt, heeft verderop in het eerste LR ook het woord ‘nonnen’ genoemd.

¹³⁰ Hiervan zijn alleen de transcripties van de opnames in bijlage 4 opgenomen omdat die het meest waardevol bleken.

data verkregen uit de opnames, logboeken en groepsopdrachten zijn gebruikt om de data uit de learner reports te ondersteunen. Op de ondersteunende data is close reading toegepast.

5. Resultaten data-analyse

Uit de gecodeerde antwoorden zijn thema's en concepten naar voren gekomen waarin de respondenten denken over het onderwerp van een bepaalde vraag. Deze resultaten zijn in hiërarchische tabellen gezet. Hierbij is gekeken op respondentniveau. Bovenaan staan de thema's en concepten die door de meeste respondenten zijn genoemd, onderaan de thema's en concepten die de minste respondenten hebben genoemd.

In bijlagen 3.1 en 3.2 zijn codebomen opgenomen. Ook deze zijn hiërarchisch en geven inzicht in de open codes die onder axiale codes/categorieën zijn geschaard. In bijlagen 3.3 en 3.4 zijn tabellen te vinden van deze axiale codes/categorieën. Deze geven in de eerste plaats aan hoe vaak een axiale code is gegeven ten opzichte van het geheel van alle codes.¹³¹ In de tweede plaats geven de tabellen op respondentniveau aan bij hoeveel respondenten de code te zien is.

5.1 Resultaten learner report 1

Na de vragen naar klas, leeftijd en gender, werd aan leerlingen gevraagd antwoord te geven op de vraag: “Waar haal jij je kennis over de Middeleeuwen vandaan?” Onderstaande tabel 3 laat zien hoe vaak een bron door respondenten is aangekruist.

Tabel 3. LR1 antwoorden op vraag 1 “Waar haal jij je kennis over de Middeleeuwen vandaan?” ($n = 96$ respondenten).

Waar haal jij je kennis over de Middeleeuwen vandaan?	man	vrouw	zeg ik liever niet	totaal aantal keer (%)
In de lessen geschiedenis op school	23	47	2	72 (75.0)
In de lessen Nederlands op school	8	22	0	30 (31.3)
Via games	14	2	2	18 (18.8)
Via films en series op tv en streamingdiensten	24	37	2	63 (65.6)
Via de radio	0	1	0	1 (1.0)
Door het lezen van boeken	10	9	0	19 (19.8)
Door het lezen van tijdschriften	2	1	0	3 (3.1)
Door het luisteren naar liedjes	2	2	0	4 (4.2)
Door het luisteren naar podcasts	2	5	0	7 (7.3)
Tijdens een museumbezoek	18	28	0	46 (47.9)
Andere	6	4	0	10 (10.4)

Het overgrote deel van de respondenten heeft aangegeven informatie over de Middeleeuwen uit de lessen geschiedenis op school te halen. Films en series zijn daarna de bron die het meest is aangekruist (65.6%). De derde meesgenoemde bron is het museum.

Terwijl de leerlingen slechts een korte periode literatuurgeschiedenis over de Middeleeuwen hebben behandeld, heeft toch 31.3% aangegeven kennis te halen uit de lessen Nederlands. Misschien hebben de respondenten hier een wenselijk antwoord gegeven. Ze dachten wellicht dat “In de lessen Nederlands op school”

¹³¹ Het totale aantal is de som van alle codes bij elkaar (per vraag). Per categorie is berekend hoe vaak de code voorkomt. Hierbij is op respondentniveau gekeken en de dubbele codes per respondent zijn geteld als 1x.

een “goed” antwoord zou zijn, omdat dit LR is gegeven bij het vak Nederlands. Bij “Andere” mochten respondenten zelf een bron noemen. Vijf respondenten hebben aangegeven informatie van YouTube te halen.

Tabel 4. LR1 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke zelfstandige naamwoorden komen er bij jou op als je denkt aan de Middeleeuwen? Geef minimaal drie zelfstandige naamwoorden. Meer mag ook.” (n = 96 respondenten).

Thema's en concepten LR1 vraag 5 middeleeuwenbeeld	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Tijd van ridders en kastelen	54 (56.3)
Tijd van het (christelijk) geloof en geestelijken	22 (22.9)
Tijd van oorlogen en gevechten	20 (20.8)
Associaties met geschiedenis en tijdperken	19 (19.8)
Tijd van slechte leefomstandigheden	16 (16.7)
Tijd van vorsten	16 (16.7)
Tijd van steden en staten	12 (12.5)
Tijd van handel en geld	8 (8.3)
Tijd van kunst en cultuur	8 (8.3)
Tijd van landbouw en boeren	8 (8.3)
Tijd van standenmaatschappij en feodalisme	8 (8.3)
Tijd van boeken en literatuur	6 (6.3)
Tijd van adel	5 (5.2)
Geen antwoord	4 (4.2)
Overige	4 (4.2)
Tijd van goud en rijkdom	4 (4.2)
Tijd van jonkvrouwen	4 (4.2)
Associaties met steen	3 (3.1)
Tijd van ambacht, arbeid en nijverheid	3 (3.1)
Tijd van jurken	3 (3.1)
Associaties met Oudnederlands en oude taal	2 (2.1)
Tijd van dorpen	2 (2.1)
Tijd van graven en hertogen	2 (2.1)
Tijd van ongelijkheid	2 (2.1)
Tijd van vervoersmiddelen	2 (2.1)

Tabel 4 geeft het middeleeuwenbeeld van de respondenten weer. Af te lezen is dat iets meer dan de helft van de respondenten de Middeleeuwen ziet als een *Tijd van ridders en kastelen*. Op grote afstand volgen dan de andere thema's en concepten. De categorieën *Ridders* en *Kastelen* komen het vaakst voor in het totale aantal codes en zijn ook door de meeste respondenten genoemd.¹³² In bijlage 3.3 is te zien dat deze categorieën echter als unieke codes die aan respondenten zijn toegekend niet heel sterk overheersen. Dit wijst erop dat de open codes vaak onder dezelfde axiale code is gevallen als het gaat om de categorieën van het thema. Dit verschijnsel is ook terug te zien over het geheel. Door dieper in de codes te duiken en op respondentniveau te kijken naar de codes, blijkt dat respondenten over de gehele breedte hetzelfde beeld geven.

Het thema en concept *Tijd van oorlogen en gevechten* komt bij 20.8% van de respondenten voor. De categorie *Oorlogen* is daarbinnen het grootst. Dat dit thema en concept op plaats drie staat, valt te verklaren aan

¹³² Zie bijlage 3.3

de hand van het eerstgenoemde thema en concept. Een taak van ridders was namelijk om te vechten/verdedigen en respondenten kunnen kastelen niet alleen hebben aangezien voor gebouwen waarin men woonde, maar ook als verdedigingswerk. De koppeling met oorlog en vechten kan door leerlingen snel gemaakt zijn. Omdat de codes RIDDERS en KASTELEN echter niet vaak voorkomen in combinatie met een code als OORLOGEN of GEVECHTEN, is er hier niet voor gekozen deze codes samen onder een categorie te zetten. Er is niet met zekerheid te zeggen of respondenten bij ridders en kastelen ook direct denken aan oorlog en vechten.

Het thema en concept *Tijd van het (christelijk) geloof en geestelijken* staat op de tweede plaats (22.9%).¹³³ Bij geestelijken gaat het dan voornamelijk om de categorie *Monniken*. Wat verder opvalt, is dat er een groep respondenten is die de Middeleeuwen niet zozeer associeert met aspecten of begrippen uit die tijd. Slechts 8.3% noemt bijvoorbeeld de standenmaatschappij en het feodalisme. Er is een groep die bij de Middeleeuwen denkt aan andere tijdvakken, vooral de renaissance en verlichting. Deze categorie *Tijdperken* vormt ook 3.7% van het aantal axiale codes. Dat lijkt niet veel, maar in de tabel in bijlage 3.3 is te zien dat dit in vergelijking met de andere categorieën best veel is. Deze periodes worden op veel scholen bij (literatuur)geschiedenis na de Middeleeuwen behandeld. Sommige respondenten redeneren dus door naar opeenvolgende, maar ook terug naar vorige historische periodes.

Het beeld dat de Middeleeuwen een vieze tijd was, is niet terug te zien. Bij slechts 16.7% van de respondenten is het thema en concept *Tijd met slechte leefomstandigheden* teruggevonden. De categorie *Viezigheid* komt in slechts een heel klein deel van de codes terug. Dat terwijl de categorie *De pest, andere ziektes en de dood* dan wel relatief groot is met 3.7%.

Maar weinig participanten associëren de Middeleeuwen direct met literatuur, zo blijkt uit tabel 4. De thema's en concepten waarin participanten denken over literatuur in de Middeleeuwen zijn in tabel 5 hiërarchisch weergegeven. Wat gelijk opvalt, is dat er geen thema en concept heel duidelijk overheerst. De "top" wordt gevormd door de thema's en concepten *Dichtkunst en rijm*, *(Christelijk) geloof en geestelijken*, *Medialiteit en materialiteit* en *Negatieve associaties*. Bij dit laatste thema en concept gaat het dan vooral om de categorie *Saai* die het vaakst als unieke code voorkomt bij respondenten.¹³⁴

Bij het eerstgenoemde thema en concept gaat het om de categorieën *Gedichten* en *Rijm* die even vaak bij als unieke codes zijn gevonden. Het thema en concept *(Christelijk) geloof en geestelijken* staat op de tweede plaats, niet ver van het eerste thema en concept. Het aantal respondenten dat bij literatuur denkt aan het geloof en geestelijken is zelfs een klein beetje groter dan bij het middeleeuwenbeeld, vooral het gaat om de categorie *Monniken*.

¹³³ Christelijk staat tussen haken omdat niet met alle zekerheid te zeggen is of een participant met het woord 'geloof' het christelijk geloof bedoelt of een ander geloof. Die kans is echter wel aannemelijk, omdat in de lessen geschiedenis vooral de geschiedenis van de westerse samenlevingen en het Christendom worden behandeld. Dit blijkt uit navraag bij de collega's van geschiedenis. Bovendien zijn er participanten die woorden hebben genoemd die duidelijk met het Christendom te maken hebben, zoals 'Jezus', 'Bijbel(verhalen)', en 'Christendom'. Toch staat christelijk dus wel met enige voorzichtigheid tussen haakjes.

¹³⁴ Zie bijlage 3.3

Een groep respondenten is in antwoord op de vraag naar het beeld over literatuur in de Middeleeuwen ingegaan op de *Medialiteit en materialiteit* van literatuur in de Middeleeuwen.¹³⁵ De categorie *Drukkunst* is in vergelijking met *Geschreven* en *Schrijfinstrumenten* minder vaak gegeven. Bij deze respondenten leeft het idee dus dat literatuur in de Middeleeuwen veelal geschreven en niet gedrukt werd. Toch is het geen grote groep die dit noemt; samen gaat het slechts om 12.5% van de respondenten. Waar ook een gering aantal respondenten aan denkt, is dat er een orale cultuur bestond in de Middeleeuwen. Daar waar de ridders, kastelen, oorlogen en gevechten bij het middeleeuwenbeeld overheersend waren, wordt daar in de antwoorden bijna niks meer over geschreven als het gaat om literatuur.

Tabel 5. LR1 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke woorden komen er bij jou op als je denkt aan literatuur in de Middeleeuwen? Geef minimaal drie woorden. Meer mag ook.” ($n = 96$ respondenten).

Thema's en concepten LR1 vraag 6 literatuur in de Middeleeuwen	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Dichtkunst en rijm	29 (30.2)
(Christelijk) geloof en geestelijken	26 (27.1)
Medialiteit en materialiteit	22 (22.9)
Negatieve associaties	20 (20.8)
Overige	14 (14.6)
Geschiedenis en tijdperken	10 (10.4)
Oud	9 (9.4)
Oudnederlands	9 (9.4)
Alteriteit van middeleeuwse literatuur	7 (7.3)
Geen antwoord	7 (7.3)
Oraliteit	7 (7.3)
Fictieve verhalen	6 (6.3)
Repertoire middeleeuwse literatuur	5 (5.2)
Grote omvang	4 (4.2)
Kunst en cultuur	4 (4.2)
Gevechten en kruistochten	3 (3.1)
Latijn	3 (3.1)
Dialect en volkstaal	2 (2.1)
Filosofen	2 (2.1)
Lezen	2 (2.1)
Liefde	2 (2.1)
Ridders	2 (2.1)
Stenen	2 (2.1)
Verhalen	2 (2.1)
Wetenschap	2 (2.1)

Tabel 6. LR1 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke groepen mensen schreven verhalen in de Middeleeuwen volgens jou?” ($n = 96$ respondenten).

Thema's en concepten LR1 vraag 8 groepen mensen die verhalen schreven	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Geestelijken en andere gelovigen	47 (49.0)
Gegoede en voorname mensen	22 (22.9)
Intellectuelen	11 (11.5)

¹³⁵ Hierbij hoort de axiale code *Boeken* (7.3%), omdat het aangeeft dat respondenten denken dat verhalen in boeken stonden. Het is niet duidelijk of de respondenten daadwerkelijk gedrukte boeken bedoelen. Vandaar dat onder *Drukkunst* alleen de codes zijn opgenomen die duidelijk te maken hebben met de boekdrukkunst, zoals DRUKPERS.

Overige	11 (11.5)
Geen antwoord	10 (10.4)
Schrijvers en dichters	9 (9.4)
Bevolking	2 (2.1)
Zangers	2 (2.1)

Tabel 7. LR1 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Over welke onderwerpen schreef de middeleeuwer verhalen volgens jou?” ($n = 96$ respondenten).

Thema's en concepten LR1 vraag 9 onderwerpen	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Over onderwerpen omtrent het (christelijk) geloof	41 (42.7)
Over het leven toen	17 (17.7)
Over liefde	14 (14.6)
Overige	13 (13.5)
Geen antwoord	12 (12.5)
Over ridders	7 (7.3)
Over gedragsregels	6 (6.3)
Over dood	5 (5.2)
Over gevechten en oorlog	4 (4.2)
Over adel	3 (3.1)
Over macht en bestuur	3 (3.1)
Over visies en opinies	3 (3.1)
Over vorsten	3 (3.1)
Over afkomst en familie	2 (2.1)
Over dieren	2 (2.1)
Over helden	2 (2.1)
Over lijden	2 (2.1)
Over ontdekkingen en ontwikkelingen	2 (2.1)
Over prestaties en overwinningen	2 (2.1)
Over sprookjes	2 (2.1)
Over trouw	2 (2.1)

De geestelijken en andere gelovigen worden ook gezien als de groep die verhalen schreef, blijkt uit tabel 6. Het is de categorie *Monniken en nonnen* die overheerst. Twee respondenten geven zelfs aan dat zij denken dat alleen geestelijken verhalen schreven (ALLEEN MONNIKEN, IN HET BEGIN ALLEEN GEESTELIJKEN). In tabel 7 is af te lezen dat het thema en concept *Onderwerpen omtrent het (christelijk) geloof* dan ook aan de meeste respondenten, maar wel minder dan de helft, is toegekend. De categorieën *(Christelijk) geloof* en *God* komen het meest voor, maar ook de categorie *Liefde* is relatief groot, namelijk net zoveel als *God*. Hier verdwijnen de ridders, kastelen en gevechten een beetje uit beeld. Hier is ook te zien dat het merendeel van de respondenten slechts één onderwerp heeft genoemd. Hetzelfde is te zien bij de vraag over wie verhalen schreven. Hoewel de vraagstellingen aangaven dat respondenten meerdere groepen en onderwerpen mochten noemen, hebben de meeste slechts één genoemd.

Na de geestelijken en andere gelovigen, is de categorie *Rijken* het vaakst gegeven aan de antwoorden van unieke respondenten op de vraag naar welke groepen mensen verhalen schreven.¹³⁶ *Gegoede en voorname*

¹³⁶ Zie bijlage 3.3

mensen staan dan ook op de tweede plaats in tabel 6. Dezelfde groepen komen ook terug in de antwoorden op de vraag “Door wie werden boeken in de Middeleeuwen gelezen volgens jou?”, dat blijkt uit tabel 8. Er is echter wel een opvallende ommekeer te zien ten opzichte van de schrijvende groepen. De meeste respondenten geven aan dat de *Gegoede en voorname mensen* boeken lasen, voornamelijk *Rijken* en *Adel*. *Geestelijken en andere gelovigen* wordt nu door maar 11.5% aangemerkt als de groep mensen die boeken las.

Tabel 8. LR1 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Door wie werden boeken in de Middeleeuwen gelezen volgens jou?” ($n = 96$ respondenten).

Thema's en concepten LR1 vraag 10 groepen mensen die boeken lasen	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Gegoede en voorname mensen	55 (57.3)
Geestelijken en andere gelovigen	11 (11.5)
Intellectuelen	8 (8.3)
Geen antwoord	7 (7.3)
Via mondelinge overdracht	5 (5.2)
Overige	5 (5.2)
Mensen die konden lezen (algemeen)	4 (4.2)
Bevolking	2 (2.1)
Geschoolde mensen (algemeen)	2 (2.1)
Lagere volk	2 (2.1)
Niemand	2 (2.1)

Tabel 9. LR1 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke Nederlandse verhalen uit de Middeleeuwen ken je?” ($n = 96$ respondenten).

Thema's en concepten LR1 vraag 7 repertoire middeleeuwse literatuur	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Geen antwoord	54 (56.3)
Van den vos Reynaerde	12 (12.5)
Karelromans	9 (9.4)
Overige	7 (7.3)
Joris en de draak	6 (6.3)
Hebban olla vogala	3 (3.1)
Mariken van Nieumeghen	3 (3.1)
Koning Arthur	3 (3.1)
De reis van Sint Brandaan	2 (2.1)
Robin Hood	2 (2.1)
Sprookjes (algemeen)	2 (2.1)
Tijl Uilenspiegel	2 (2.1)

De meerderheid van de participanten kan geen verhalen uit de Middeleeuwen opnoemen. Sommige respondenten hebben zelfs titels genoemd die niets met de Middelnederlandse literatuur te maken hebben, zoals *Reize door het Aapenland*. Als respondenten verhalen uit de Middeleeuwen kunnen opnoemen, noemen ze meestal slechts één titel. *Van den vos Reynaerde* wordt dan het vaakst genoemd, gevolgd door de romans over Karel de Grote (voornamelijk *Karel ende Elegast*), waarschijnlijk omdat dit canonieke werken zijn. Opvallend zijn de verhalen over *Joris en de draak* en *Mariken van Nieumeghen*.

Uit tabel 10 blijkt het grootste deel van de respondenten van mening is dat literatuur uit de Middeleeuwen compleet anders is dan latere literatuur. De categorieën *Ja, compleet anders: verandering inhoud en onderwerpen*, en *Ja, compleet anders: verandering taal en taalgebruik*, zijn het vaakst gegeven aan de antwoorden. Respondenten geven bijvoorbeeld aan dat de ‘onderwerpen veranderd zijn’ (JA, ONDERWERPEN ZIJN VERANDERD). Slechts een handjevol participanten is in staat de continuïteit in te zien, maar ook te belichten wat er dan wel anders was.

Tabel 10. LR1 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Wat denk jij: is literatuur uit de Middeleeuwen compleet anders dan literatuur uit latere periodes? Antwoord met ja of nee en leg je antwoord in minimaal één zin uit.” (*n* = 96 respondenten).

LR1 vraag 11 inzicht literatuurgeschiedenis	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Discontinuïteit	60 (62.5)
Continuïteit	10 (10.4)
Geen antwoord	11 (11.5)
Onduidelijke/incomplete antwoorden	8 (8.3)
Continuïteit met uitleg beide kanten	3 (3.1)
Continuïteit, maar uitleg discontinuïteit	2 (2.1)
Discontinuïteit, maar uitleg continuïteit	1 (1.0)

5.2 Resultaten learner report 2

Tabel 11. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke woorden komen er bij jou op als je denkt aan literatuur in de Middeleeuwen” ($n = 33$ respondenten).

Waar haal jij je kennis over de Middeleeuwen vandaan?	man	vrouw	zeg ik liever niet	totaal aantal keer (%)
In de lessen geschiedenis op school	16	12	1	30 (90.9)
In de lessen Nederlands op school	16	12	1	29 (87.9)
Via games	5	1	0	6 (18.2)
Via films en series op tv en streamingdiensten	8	6	0	14 (42.4)
Via de radio	0	0	0	0 (0.0)
Door het lezen van boeken	3	3	1	7 (21.2)
Door het lezen van tijdschriften	1	1	0	2 (6.1)
Door het luisteren naar liedjes	0	0	0	0 (0.0)
Door het luisteren naar podcasts	0	2	0	2 (6.1)
Tijdens een museumbezoek	9	5	0	14 (42.4)
Andere	2	0	0	2 (6.1)

Na het volgen van de lessenserie geeft de meerderheid van de respondenten aan kennis over de Middeleeuwen op te doen in zowel de lessen geschiedenis als Nederlands op school (tabel 11). Dat deze laatste categorie opeens omhoogschiet ten opzichte van LR1 is niet verwonderlijk, aangezien respondenten kort voor het invullen van LR2 de lessenserie hebben afgerond. Wat ook hetzelfde is gebleven, is dat een groot deel van de respondenten kennis uit films en series haalt en aangeeft kennis op te doen tijdens een museumbezoek. Dat hierin weinig is veranderd, is logisch omdat zulke zaken niet snel veranderen in korte tijd. Het aandeel van films en series is echter wel gedaald. Er is niet met zekerheid te zeggen waar dit aan ligt. Een verklaring zou kunnen zijn dat de respondenten die dit antwoord bij LR1 hadden aangekruist, niet deel hebben genomen aan LR2. Dit blijkt ook uit het gegeven dat van de 63 respondenten die bij LR1 “Via films en series op tv en streamingdiensten” hebben ingevuld, 35 respondenten de lessenserie niet gevolgd hebben en dus ook LR2 niet hebben ingevuld.

In tabel 12 is af te lezen wat respondenten rapporteren over dat wat ze geleerd hebben. Zo’n 42.4% van de respondenten heeft een antwoord gegeven dat betrekking heeft op *Geleerd over coming-of-age*. Dat is niet specifiek iets van Middelnederlandse letterkunde, maar dat veel respondenten aangegeven hebben dat hierover hebben geleerd is te verklaren, omdat de respondenten vooral in de laatste les bezig zijn geweest met dit frame. Ook in de ondersteunende data is deze term vaak door leerlingen gebruikt.¹³⁷ Hetzelfde geldt voor *Geleerd over hoofsheid*, dat bij 24.2% van de respondenten is voorgekomen. Respondenten geven niet alleen aan dat ze hebben geleerd over coming-of-age in het algemeen, zie bijvoorbeeld de code WAT COMING-OF-AGE

¹³⁷ Zie bijlage 4

BETEKENT, maar geven ook aan inzichten te hebben verkregen in coming-of-age, bijvoorbeeld dat het in verschillende manieren in een verhaal verwerkt zit of terugkomt in latere literatuurhistorische periodes.¹³⁸

Bij 33.3% van de respondenten is een antwoord gevonden over de *Roman van Limborch*. Gezien de centrale plaats die deze roman in de lessenserie heeft, is dit niet verwonderlijk. De respondenten die aangeven geleerd te hebben over de roman, geven daarbij vooral aan dat ze nu weten wat de *Roman van Limborch* is, wat het verhaal en de geschiedenis en achtergrond zijn. Een respondent heeft aangegeven inzichten te hebben verkregen in de overeenkomsten en verschillen tussen de *Roman van Limborch* en boeken/films/series van nu.¹³⁹

Wat opvalt, is dat iets meer dan een kwart van de respondenten aangeeft te hebben geleerd over *Overeenkomsten tussen toen en nu*. De categorie en axiale code *Overeenkomsten toen en nu: boeken, romans en literatuur* is zelfs het meest gevonden bij unieke respondenten. Respondenten geven aan dat boeken, romans en literatuur uit de Middeleeuwen niet zoveel verschillen met nu. Een kleiner deel van de respondenten heeft aangegeven te hebben geleerd over verschillen. Ook hierbij gaat het vooral om *Verschillen toen en nu: boeken, romans en literatuur*. Wat verder opvalt is dat het *Geleerd over Middelnederlandse literatuur* onderaan de lijst staat. Hieronder zijn alleen de open codes gezet die aan antwoorden zijn gegeven waarin respondenten het woord ‘Middelnederlands(e)’ hebben genoemd. Het betekent dus niet dat slechts 9.1% aangeeft geleerd te hebben over Middelnederlandse literatuur, maar wel dat een klein deel van de respondenten dit woord zelf gebruikt heeft.

Zo’n 24.2% van de respondenten heeft antwoorden gegeven waaruit blijkt dat ze vaardigheden hebben geleerd en inzichten in literatuur hebben verkregen. Het gaat dan voornamelijk om de categorie *Vaardigheden*.¹⁴⁰ Twee respondenten hebben bijvoorbeeld aangegeven (sneller) bronnen te kunnen analyseren.

Tabel 12. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “In de lessenreeks Middelnederlandse letterkunde heb ik geleerd dat...” ($n = 33$ respondenten).

Thema's en concepten LR2 vraag 7 geleerd	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Geleerd over coming-of-age	14 (42.4)
Geleerd over de Roman van Limborch	11 (33.3)
Geleerd over overeenkomsten toen en nu	9 (27.3)
Geleerd over hoofsheid	8 (24.2)
Geleerd over verschillen toen en nu	8 (24.2)
Vaardigheden geleerd en inzichten in literatuur verkregen	8 (24.2)
Geleerd over middeleeuwse literatuur (algemeen)	6 (18.2)
Geleerd over de Middeleeuwen (algemeen)	5 (15.2)
Overige	4 (12.1)
Geleerd over de middeleeuwse (standen)maatschappij	3 (9.1)

¹³⁸ Zie bijlagen 3.2 en 3.4

¹³⁹ Zie bijlagen 3.2 en 3.4

¹⁴⁰ Zie bijlage 3.4

Persoonlijke ervaringen en meningen	3 (9.1)
Geleerd over Middelnederlandse literatuur	3 (9.1)
Geleerd over schrijven in de Middeleeuwen	3 (9.1)
Lezen = weten	2 (6.1)
Weinig tot niets geleerd	2 (6.1)

Tabel 13. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke zelfstandige naamwoorden komen er bij jou op als je denkt aan de Middeleeuwen? Geef minimaal drie zelfstandige naamwoorden. Meer mag ook.” (*n* = 33 respondenten).

Thema's en concepten LR2 vraag 9 middeleeuwenbeeld	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Tijd van ridders, koningen en kastelen	20 (60.6)
Overige	9 (27.3)
Tijd van hoofsheid	8 (24.2)
Tijd van standen(maatschappij) en het feodale stelsel	8 (24.2)
Tijd van het christelijk geloof en geestelijken	8 (24.2)
Tijd van romans, boeken en literatuur	7 (21.2)
Tijd van slechte leefomstandigheden	3 (9.1)
Tijd van adel	2 (6.1)
Tijd van boeren	2 (6.1)
Tijd van strijd en duels	2 (6.1)
Geen antwoord	2 (6.1)

In antwoord op de vraag naar het middeleeuwenbeeld van respondenten, heeft een grote meerderheid aangegeven te denken over de Middeleeuwen als een *Tijd van ridders, koningen en kastelen* (zie tabel 13). De categorie *Ridders* komt het vaakst voor bij respondenten, maar ook als gekeken wordt naar het aandeel in het totaal aantal gegeven codes. *Kastelen* komt als categorie minder voor dan bijvoorbeeld *Hoofsheid*. Opvallend is dat deze categorie in LR1 helemaal niet teruggevonden is terwijl het wel een bekende term is.

Na *Overige* zijn *Tijd van hoofsheid*, *Tijd van standen(maatschappij) en het feodale stelsel* & *Tijd van het christelijk geloof*¹⁴¹ en *geestelijken* de grootste thema's en concepten met ieder 24.2% van de respondenten. Bij het laatste thema en concept zijn de categorieën *Monniken en nonnen* en *Geestelijken (algemeen)* het vaakst gegeven aan de antwoorden van respondenten, maar deze blijven achter bij de categorie *Ridders*. In de aantekeningen van leerlingen blijkt ook dat ze voornamelijk notities hebben gemaakt als er gesproken werd over het geloof. Het beeld *Tijd van strijd en duels* is slechts bij slechts 6.1% van de respondenten teruggevonden. De woorden '(ge)vechten' en 'oorlog(en)' zijn in de antwoorden op deze vraag 9 van LR2 door geen enkele respondent genoemd.¹⁴²

Uit tabel 14 blijkt hoe respondenten denken over Middelnederlandse literatuur. Iets meer dan een kwart van de respondenten associeert het met *Verhalen en romans*, wat een vrij logisch beeld is. Ook hier komt bij een relatief

¹⁴¹ Bij *Christelijk geloof* staat het woord 'christelijk' in dit geval niet tussen haakjes, omdat uit de open codes CHRISTEN en JEZUS van de antwoorden duidelijk blijkt dat respondenten het Christendom bedoelen.

¹⁴² Ook hier kan het wel zijn dat met de woorden 'ridder(s)' en kaste(e)l(en)' een associatie met vechten gepaard gaat, maar dat is niet expliciet genoemd door respondenten. Vandaar dat er ook hier niet voor gekozen is om bijvoorbeeld de codes RIDDERS, KASTELEN en STRIID onder één thema te zetten.

groot deel van de respondenten het thema en concept *Coming-of-age* terug bij, maar het is ook de meest voorkomende categorie.¹⁴³ Een even groot deel (24.2%) associeert literatuur in de Middeleeuwen met iets negatiefs, vooral met het woord en de gelijknamige categorie *Saai*. Daarbij is het wel zo dat respondenten die het woord ‘saai’ gebruikt hebben, vaak ook een ander woord hebben gegeven dat onder de categorie *Saai* is gezet. De categorie *Moeilijk en onduidelijk* komt bij slechts één respondent voor en dat is een vermindering t.o.v. LR1.

Het thema en concept *(Christelijk) geloof en geestelijken* volgt na *Negatieve associaties*. De categorieën *God* en *Monniken* zijn weinig aan unieke respondenten gegeven. Verder naar beneden in de hiërarchische tabel staan thema's die bij LR1 ook voorkomen, zoals *Ridders* (18.2%), *Dichtkunst en rijm* (9.1%), *Oraliteit* (9.1%) en *Medialiteit* (6.1%). Bij dit laatste thema en concept komt de categorie *Materialiteit* niet voor. Eenzelfde is te zien bij de thema's in LR1 en LR2 die wijzen op de alteriteit van middeleeuwse literatuur. In LR2 gaat het specifiek om de taal, maar in LR1 bestond het beeld van alteriteit uit meer diverse categorieën. In LR2 is wel te zien dat er nieuwe thema's en concepten voorkomen die niet in LR2 zijn verschenen en dat enkele thema's en concepten uit LR1 niet terugkomen in LR2.

Tabel 14. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke woorden komen er bij jou op als je denkt aan literatuur in de Middeleeuwen? Geef minimaal drie woorden. Meer mag ook.” ($n = 33$ respondenten).

Thema's en concepten LR2 vraag 10 literatuur in de Middeleeuwen	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Verhalen en romans	9 (27.3)
Overige	9 (27.3)
Coming-of-age	8 (24.2)
Negatieve associaties	8 (24.2)
(Christelijk) geloof en geestelijken	6 (18.2)
Repertoire middeleeuwse literaire werken	6 (18.2)
Ridders	6 (18.2)
Hoofsheid	5 (15.2)
Alteriteit van taal in middeleeuwse literatuur	4 (12.1)
Dichtkunst en rijm	3 (9.1)
Grote omvang	3 (9.1)
Liefde	3 (9.1)
Oraliteit	3 (9.1)
Folklore en sprookjes	2 (6.1)
Helden en avonturen	2 (6.1)
Medialiteit	2 (6.1)
Oud	2 (6.1)
Oudnederlands	2 (6.1)
Vermaak	2 (6.1)
Geen antwoord	1 (3.0)

Tabel 15. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke Nederlandse verhalen uit de Middeleeuwen ken je?” ($n = 33$ respondenten).

Thema's en concepten LR2 vraag 11 repertoire middeleeuwse verhalen	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Roman van Limborch	28 (84.8)
De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart	4 (12.1)
De belofte van Pisa	3 (9.1)

¹⁴³ Zie bijlage 3.4

Joris en de draak	3 (9.1)
Karel ende Elegast	2 (6.1)
Geen antwoord	2 (6.1)
Reize door het Aapenland	1 (3.0)

In antwoord op de vraag welke verhalen uit de Middeleeuwen de respondenten kennen, is het niet erg opvallend dat de *Roman van Limborch* door veruit de meesten genoemd is (tabel 15). De andere twee verhalen die behandeld zijn, voornamelijk in de groepsopdracht, worden door respondenten ook genoemd. Dit zijn geen verhalen uit de Middeleeuwen. Respondenten hebben zich dit onvoldoende beseft, of hebben de vraag niet goed gelezen.

Tabel 16. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Welke groepen mensen schreven verhalen in de Middeleeuwen volgens jou?” ($n = 33$ respondenten).

Thema's en concepten LR2 vraag 12 groepen mensen die verhalen schreven	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Geestelijken (algemeen) en monniken	20 (60.1)
Gegoede en voorname mensen	9 (27.3)
Schrijvers en dichters	4 (12.1)
Overige	4 (12.1)
Geleerden	2 (6.1)
Weet ik niet	1 (3.0)

Tabel 17. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Over welke onderwerpen schreef de middeleeuwer verhalen volgens jou?” ($n = 33$ respondenten).

Thema's en concepten LR2 vraag 13 onderwerpen	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Over onderwerpen omtrent het (christelijk) geloof	12 (36.4)
Over liefde	9 (27.3)
Over ridders	7 (21.2)
Over avonturen en ontdekkingstochten	4 (12.1)
Over coming-of-age en opgroeien	4 (12.1)
Over de standenmaatschappij	4 (12.1)
Overige	4 (12.1)
Over hoofsheid	3 (9.1)
Over koningen, prinsen en prinsessen	3 (9.1)
Over helden en stoere verhalen	2 (6.1)
Over normen en waarden	2 (6.1)
Over sprookjes	2 (6.1)
Weet ik niet	1 (3.0)

Tabel 18. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Door wie werden boeken in de Middeleeuwen gelezen volgens jou?” ($n = 33$ respondenten).

Thema's en concepten LR2 vraag 14 groepen mensen die boeken lezen	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Gegoede en voorname mensen	17 (51.5)
Overige	6 (18.2)
Geestelijken	4 (12.1)
Mondelinge overdracht	4 (12.1)
Algemeen: mensen die konden lezen	3 (9.1)

Geïnteresseerden	2 (6.1)
Weet ik niet	1 (3.0)

Als het gaat om het schrijven van verhalen zijn de thema's en concepten *Geestelijken (algemeen)* en *monniken* en *Over onderwerpen omtrent het (christelijk) geloof* bij respectievelijk vraag 12 en 13 het grootst. De meerderheid van de antwoorden van respondenten op vraag 12 zijn axiaal gecodeerd als *Geestelijken (algemeen)* en *Monniken*. Op de tweede plaats staan het thema en concept *Gegoede en voorname mensen* (27.3%), waaronder de categorie *Rijken* het grootst is. Blijkens de resultaten van vraag 14 geeft iets meer dan de helft (51.5%) van de respondenten aan dat het ook de *Gegoede en voorname mensen* waren die boeken lazen. Twee respondenten hebben daarbij geschreven dat de rijken boeken lazen, omdat ze de boeken konden betalen (RIJKEN DIE HET KONDEN BETALEN EN KONDEN LEZEN & RIJKEN MET GELD OM BOEKEN TE KOPEN).¹⁴⁴

Als het gaat om de onderwerpen zijn de categorieën *God* (24.2%) en het *(Christelijk) geloof* (12.1%) vaak gegeven aan de antwoorden van respondenten. Daarna volgen de categorieën *Liefde* (27.3%) en *Ridders* (21.2%). Dat respondenten denken aan de liefde, komt ook terug in de ondersteunende data, zoals in de opnames van de groepsgesprekken. Daarin spreken leerlingen ook geregeld over de standenmaatschappij. Dat thema en concept komt niet heel sterk naar voren in LR2.¹⁴⁵ *Over coming-of-age* en *Over hoofsheid* staan hier lager in de hiërarchie dan in de voorgaande vragen van LR2. Terwijl bij LR1 het thema *Over het leven toen* nog een redelijke omvang had, zien we dit thema hier helemaal niet meer terug.

Tabel 19. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de stelling “Alle middeleeuwen waren onwetend en dom” (*n* = 33 respondenten).

LR2 vraag 15 Concepten beeld middeleeuwen onwetend en dom	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Niet alle middeleeuwen waren onwetend en dom	30 (90.1)
Alle middeleeuwen waren onwetend en dom	2 (6.1)
Geen antwoord	1 (3.0)

Tabel 20. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de stelling “Alle middeleeuwen hadden weinig kennis over de wereld buiten hun eigen woonplaatsen” (*n* = 33 respondenten).

LR2 vraag 16 Concepten beeld middeleeuwen weinig kennis over wereld buiten hun eigen woonplaatsen	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Alle middeleeuwen hadden weinig kennis over de wereld buiten hun eigen woonplaatsen	15 (45.5)
Niet alle middeleeuwen hadden weinig kennis over de wereld buiten hun eigen woonplaatsen	10 (30.3)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg beide kanten	3 (9.1)
Geen antwoord	2 (6.1)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; onvoldoende uitleg	2 (6.1)

¹⁴⁴ Zie bijlagen 3.2 en 3.4

¹⁴⁵ Zie bijlage 4

Tabel 21. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de stelling “Alle middeleeuwen waren lompe mensen” ($n = 33$ respondenten).

LR2 vraag 17	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Concepten beeld middeleeuwen lompe mensen	
Niet alle middeleeuwen waren lompe mensen	21 (63.6))
Alle middeleeuwen waren lompe mensen	3 (9.1)
Geen antwoord	3 (9.1)
Alle middeleeuwen waren lompe mensen, maar uitzonderingen	2 (6.1)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; geen uitleg	1 (3.0)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg	1 (3.0)

Tabel 22. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de stelling “Alle middeleeuwen waren vieze mensen” ($n = 33$ respondenten).

LR2 vraag 18	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Concepten beeld middeleeuwen vieze mensen	
Niet alle middeleeuwen waren vieze mensen	23 (69.7)
Alle middeleeuwen waren vieze mensen	5 (15.2)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg eens	2 (6.1)
Geen antwoord	2 (6.1)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg oneens	1 (3.0)

Op de stelling “Alle middeleeuwen waren onwetend en dom” heeft de overgrote meerderheid (90.1%) van de respondenten geantwoord niet te denken dat alle middeleeuwen dom waren, maar uit de categorieën blijkt dat weinige respondenten daar uitleg over kunnen geven. Zes respondenten hebben in hun antwoord beargumenteerd dat niet iedereen onwetend en dom was, omdat er mensen waren in de Middeleeuwen die konden lezen en schrijven. De twee respondenten die hebben geantwoord het eens te zijn met de stelling hebben daarbij als uitleg gegeven dat middeleeuwen nog niet alle kennis van de wereld hadden, dat ze niet goed opgeleid waren of dat ze focuste op het geloof en niet om de wereld om hen heen. Over het algemeen valt aan de antwoorden op dat respondenten hun mening baseren op dezelfde informatie, maar dat ze daar een andere conclusie aan verbinden. Zo argumenteert één respondent dat niet alle middeleeuwen dom waren, omdat het halen van kennis uit godsdienst niet per se betekent dat de mensen onwetend waren (ONEENS, KENNIS VANUIT GODSDIENST IS NIET PER SE ONWETEND), terwijl een andere respondent dit juist wel ziet als een reden om alle middeleeuwen als onwetend en dom te zien (EENS, FOCUS OP GELOOF EN MACHT I.P.V. DE WERELD OM HEN HEEN).¹⁴⁶

Over stelling “Alle middeleeuwen hadden weinig kennis over de wereld buiten hun eigen woonplaatsen” zijn de meningen verdeeld. Een kleine meerderheid is het wel eens met de stelling (45.5%). Dit wordt in 15.2% van de antwoorden toegeschreven aan dat middeleeuwen niet verder kwamen dan hun eigen woonomgeving. Van tien respondenten die zeggen dat niet alle middeleeuwen weinig kennis hadden over de wereld buiten hun eigen

¹⁴⁶ Zie bijlagen 3.2 en 3.4

woonplaats, kunnen er vijf niet uitleggen waarom dat zo is. Twee respondenten geven aan dat mensen via verhalen kennis kregen over andere gebieden en twee wijzen op kruistochten waardoor men wel kennis verkreeg over andere gebieden. Dan zijn er nog drie participanten zonder (duidelijke/harde) stellingname, maar die wel beide kanten hebben uitgelegd.

Uit de gecodeerde antwoorden op vraag 17 blijkt dat meer dan de helft (60.1%) van de respondenten het beeld heeft dat niet alle middeleeuwers lompe mensen waren. De code *Oneens, geen uitleg* is aan 21.1% van de antwoorden toegeschreven; een groot deel heeft dus niet uitgelegd waarom zij dit beeld hebben. De antwoorden van vier respondenten zijn axiaal gecodeerd als *Oneens, hoofsheid*. Dit wijst op de hoofsheid als reden voor het idee dat niet iedereen lomp was. Opmerkelijk is dat één participant zelf aangeeft dat het idee dat alle middeleeuwers lomp waren, een stereotype is. Drie participanten hebben een antwoord gegeven waaruit blijkt dat zij wel het beeld hebben dat alle middeleeuwers lomp waren, maar twee daarvan hebben niet uitgelegd waarom.

Uit de gecodeerde antwoorden op vraag 18 komt naar voren dat de meerderheid (69.7%) van de respondenten het beeld heeft dat niet alle middeleeuwers vieze mensen waren. Ook hier geldt in 33.3% van de gevallen daar geen uitleg bij geeft. Drie participanten wijzen op de rijke mensen die netjes waren. Twee participanten noemen dat het wel vies was, maar dat mensen hun best deden. Dezelfde participant als bij vraag 17 geeft aan dat het beeld van de vieze middeleeuwer een stereotype is. Zo'n 9.1% van de respondenten geeft aan het eens te zijn met de stelling, omdat er viezigheid (poep) op straat lag. Drie participanten (9.1%) wijzen op de slechte hygiëne in de Middeleeuwen, maar twee daarvan geven niet duidelijk aan het eens te zijn met de stelling.¹⁴⁷

Tabel 23. LR2 cijfers per thema en concept uit de gecodeerde antwoorden op de vraag “Wat denk jij: is literatuur uit de Middeleeuwen compleet anders dan literatuur uit latere periodes? Antwoord met ja of nee en leg je antwoord in minimaal één zin uit.” (n = 96 respondenten).

LR2 vraag 11 inzicht literatuurgeschiedenis	Totaal aantal respondenten met dit beeld (%)
Continuïteit	13 (39.4)
Discontinuïteit	11 (33.3)
Continuïteit, maar uitleg beide kanten	5 (15.2)
Geen antwoord	3 (6.1)

Uit de analyse van de antwoorden op vraag 19 blijkt dat 39.4% van de respondenten de continuïteit van literatuur heeft opgemerkt. In zo'n 15.2% van de antwoorden wordt uitgelegd dat de onderwerpen hetzelfde blijven. Dat terwijl in 12.1% van antwoorden juist naar voren komt dat de onderwerpen anders zijn, bijvoorbeeld omdat het minder over God gaat. Uiteindelijk zegt 33.3% van de respondenten dat literatuur niet compleet anders is. Drie participanten wijzen op de veranderde taal en drie stellen dat literatuur in elke periode anders is. Dan zijn er ook nog vijf participanten die de continuïteit zien, maar ook een uitleg geven over veranderingen. Maar weinig respondenten zien dus zowel de continuïteit als de discontinuïteit. In antwoord op de laatste vraag geeft 63.6% aan dat er iets in hun

¹⁴⁷ Zie bijlagen 3.2 en 3.4

antwoord is veranderd t.o.v. van vraag 19 uit LR1. Bij de ene helft is alleen de uitleg veranderd, bij de andere helft de mening en uitleg. Zo'n 24.2% heeft aangegeven dat er niets is veranderd en 12.1% dat ze het niet meer weten.

6. Conclusies

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken op basis van de data-analyse en resultatensectie zoals hiervoor besproken is. Eerst zullen de deelvragen beantwoord worden en daarna de hoofdvraag.

6.1 Deelvraag 1

“Wat voor beeld hebben 5vwo-leerlingen van Middelnederlandse letterkunde voor toepassing van de lessenserie Middelnederlandse letterkunde: Roman van Limborch?”

Het beeld dat eigenlijk uit alle vragen naar voren komt, is dat van het (christelijk) geloof en geestelijken (vooral monniken). De thema's en concepten die daarover gaan, staan bij iedere vraag hoog in de hiërarchische tabel. Dat geldt voor zowel het middeleeuwenbeeld als het beeld dat respondenten hebben van Middelnederlandse letterkunde. De geestelijken en andere gelovigen worden door de meeste respondenten gezien als de groep die verhalen schreef. Veel respondenten denken dan ook aan verhalen over onderwerpen omtrent het (christelijk) geloof. Opmerkelijk is wel dat de geestelijken en andere gelovigen door een stuk minder respondenten worden aangemerkt als groep die boeken lazen. Waarschijnlijk is het beeld hier van de monnik die aan zijn schrijftafel verhalen schrijft erg sterk. Dit terwijl juist geestelijken religieuze werken lazen.

Wat ook opviel was dat het stereotype van de Middeleeuwen als tijd van ridders, kastelen en gevechten lijkt te bestaan bij de leerlingen, maar de thema's en concepten die betrekking hebben op dit stereotype zijn vervolgens een stuk minder prominent aanwezig als het gaat om literatuur. Van tevoren gaven de meeste respondenten aan kennis over de Middeleeuwen op te doen in de lessen geschiedenis op school, door films en series en het museumbezoek. Uit onderzoek van 't Jong is gebleken dat lesmethoden een niet zo'n breed beeld van de Middeleeuwen schetsen, dit is een verklaring voor het verschijnen van de stereotypen in het middeleeuwenbeeld. Ook de films en series kunnen hieraan bijgedragen hebben. Er moet wel gezegd worden dat het stereotype van de zwijmelende jonkvrouw niet gevonden is, maar de liefde als onderwerp wordt wel door redelijk wat respondenten geassocieerd met Middelnederlandse literatuur. Maar weinig respondenten hebben antwoorden gegeven waaruit blijkt dat zij inzicht hebben in de orale cultuur van de Middeleeuwen. Meer dan een kwart heeft echter wel een antwoord gegeven waaruit blijkt dat ze weten dat verhalen meestal berijmd waren en dat beeld klopt. Het lezen van boeken wordt door respondenten vooral gezien als een bezigheid van de rijken.

Over het algemeen waren de antwoorden van respondenten niet divers. Respondenten gaven in veel gevallen antwoorden waarvan de codes onder dezelfde categorie vielen. Dit kan wijzen op een beperkt beeld van Middelnederlandse letterkunde. De meeste leerlingen kenden ook alleen canonieke werken of helemaal geen. Leerlingen hebben niet zozeer een verkeerd beeld van de Middeleeuwen en Middelnederlandse letterkunde, maar wel een incompleet beeld.

Velen merkten op dat zij voor het volgen van de lessenreeks van mening waren dat literatuur uit de Middeleeuwen enorm verschilt van literatuur uit latere periodes. Uit de gecodeerde antwoorden is gebleken dat vooral gedacht werd dat de onderwerpen en taal anders waren. Ook werd de literatuur geassocieerd met saai.

6.2 Deelvraag 2

“Wat voor beeld hebben 5vwo-leerlingen van Middelnederlandse letterkunde na toepassing van de lessenserie *Middelnederlandse letterkunde: Roman van Limborch*?”

In de bronnen van kennis was weinig veranderd en dat is logisch gezien het korte tijdbestek. De enige grote verandering is dat “In de lessen Nederlands op school” met ruim 50.0% is gestegen. Wat opviel in de resultaten uit LR2 was dat het frame coming-of-age sterk is blijven hangen. Ook de *Roman van Limborch* en het begrip ‘hoofsheid’ zijn veelvuldig genoemd in de antwoorden. De centrale plaats van de *Roman van Limborch* is terug te zien in de onderwerpen die genoemd zijn. Zo wordt de liefde vaak genoemd en ook avonturentochten schieten omhoog.

In het middeleeuwenbeeld voeren de ridders en kastelen nog steeds de boventoon. Het aantal respondenten met dit beeld is procentueel gezien zelfs iets gestegen. Een verklaring daarvoor is dat in de *Roman van Limborch* veel ridders en koningen voorkomen. Ook het beeld van de Middeleeuwen als tijd van het (christelijk) geloof en geestelijken is overeind gebleven. De Middeleeuwen werden door de respondenten in LR2 wel vaker in verband gebracht met literatuur. Gekeken naar literatuur bestaat het beeld na de lessenserie vooral uit een associatie met verhalen en romans, coming-of-age en ook wordt het negatieve genoemd. *Dichtkunst en rijm* is hier naar de achtergrond verdwenen (30.2% tegenover 9.1%). Het aandeel van het (christelijk) geloof is in LR2 iets gezakt t.o.v. LR1. De geestelijken werden wel nog steeds aangemerkt als de groep mensen die verhalen schreef en dat aandeel is zelfs gestegen. Ook wordt door velen gedacht dat verhalen vooral over het (christelijk) geloof gingen. Het aandeel van de ridders is echter wel gestegen en er wordt helemaal niks gezegd over oorlogen en gevechten als onderwerpen. Ook het beeld dat de gegoede en voornamen mensen boeken lezen, is blijven bestaan. Wel is het beeld van de mondelinge overdracht gestegen. Het idee dat gegoede en voornamen mensen zowel boeken schreven als lezen, is ook hier terug te zien.

Uit de stellingen is gebleken dat de meerderheid denkt dat niet alle middeleeuwers onwetend en dom waren, maar wel dat ze weinig kennis hadden over de wereld buiten hun eigen woonplaatsen. De meerderheid is van mening dat niet alle middeleeuwers lomp en vies waren. Respondenten merken ook vooral op dat slim zijn een voorwaarde is om te kunnen lezen en schrijven. De stereotypen lijken enigszins naar de achtergrond te vervagen, maar ze zijn er nog wel.

6.3 Deelvraag 3

“In hoeverre zijn 5vwo-leerlingen na het volgen van de lessenserie Middelnederlandse letterkunde: Roman van Limborch in staat literatuurhistorisch te redeneren?”

Aan de start van de lessenserie is gevraagd hoe leerlingen dachten over literatuur in de Middeleeuwen t.o.v. literatuur uit latere periodes. De meerderheid gaf toen aan de literatuur wel echt als compleet anders te zien, vooral vanwege verandering in inhoud, onderwerpen en taal. Slechts een paar respondenten konden beide kanten uitleggen. Na het volgen van de lessenserie is een diverser beeld ontstaan. Continuïteit en discontinuïteit worden bijna even vaak gegeven, hoewel het merendeel aan de kant van continuïteit zit. Iets meer respondenten hebben ook beide kanten belicht. Wat dat betreft zou je kunnen zeggen dat de 5vwo-leerlingen in staat zijn gebleken de (dis)continuïteit van literatuurgeschiedenis in te zien. Dit idee moet echter genuanceerd worden. Een diepere analyse van de uitleg die respondenten hebben gegeven en een close-reading van het ondersteunende materiaal laat zien dat leerlingen in hun argumenten nog erg aan de oppervlakte blijven. Zo noemen ze algemeenheden en weinig voorbeelden van wat er verandert of overeenkomt. Ze gebruiken nauwelijks metaconcepten. Antwoorden op de discussievraag blijven bijvoorbeeld beperkt tot het opmerken van de overeenkomst dat beide romans over opgroeien gaan, maar leerlingen kunnen niet goed argumenteren hoe de manier waarop coming-of-age in boeken verwerkt is, verschilt. De leerlingen blijken dus nog niet zo heel goed literatuurhistorisch te kunnen redeneren, maar het begin is er zeker. De hypothese rondom deze deelvraag is dan ook bevestigd.

6.4 Hoofdvraag

“In wat voor beeld dat 5vwo-leerlingen hebben van Middelnederlandse letterkunde resulteert de toepassing van het kruispuntenmodel in de lessen Middelnederlandse letterkunde?”

De toepassing van het kruispuntenmodel zorgt ervoor dat sommige leerlingen een goed begin maken in de vaardigheid literatuurhistorisch te redeneren. Ondanks dat de meeste participanten nog niet alle onderdelen uit het model literatuurhistorisch redeneren even goed kunnen inzetten, kan wel gezegd worden dat participanten na afloop van de lessenserie meer de continuïteit van literatuurgeschiedenis zijn gaan inzien. Ook lijken de leerlingen inzicht te hebben in de stereotypen over de Middeleeuwen, maar kunnen ze nog geen diepgaande analyse maken daarvan. Voor het beeld van Middelnederlandse letterkunde betekent dit dat de 5vwo-leerlingen de Middelnederlandse letterkunde niet meer als heel anders zien, maar dat niet kunnen koppelen aan wat ze geleerd hebben. Het beeld dat 5vwo-leerlingen hebben van Middelnederlandse letterkunde wordt nog steeds geregeerd door ridders en geestelijken. Het beeld blijft bij de meesten dus redelijk incompleet, maar is wel aangevuld met een wetenschappelijker begrip, maar omdat de argumentatie van respondenten aan de oppervlakte bleef, kan niet volmondig gezegd worden of zij een meer wetenschappelijk beeld hebben van de Middelnederlandse letterkunde.

7. Discussie

Naar aanleiding van de resultaten en discussies zullen in dit hoofdstuk de beperkingen van het onderzoek worden besproken. Daarna worden aanbevelingen gegeven voor vervolgonderzoek en ook wordt ingegaan op de gevolgen voor de onderwijspraktijk.

6.5 Beperkingen onderzoek

De grootste beperking van dit onderzoek is dat het niet mogelijk was de antwoorden op de learner reports te herleiden naar participanten. Dit omdat beide learner reports anoniem zijn ingevuld. Hiervoor is van tevoren gekozen om ervoor te zorgen dat leerlingen geen “gewenste” antwoorden zouden gaan geven en dat leerlingen eerlijker zouden antwoorden. Achteraf gezien was het zinvoller geweest om de learner reports niet anoniem te maken, omdat het juist dan mogelijk was geweest om op participantniveau te kijken of er enige verandering zou zijn ontstaan in het beeld dat een leerling heeft van Middelnederlandse letterkunde. Zoals het onderzoek nu is uitgevoerd was het alleen mogelijk algemene uitspraken te doen over het beeld dat 5vwo-leerlingen hebben.

Aan LR1 hebben 96 respondenten meegewerkt. LR2 zou ingevuld worden door iets minder dan zestig leerlingen. Uiteindelijk hebben 37 antwoorden LR2 ingevuld, waarvan de antwoorden van “slechts” 33 respondenten uiteindelijk bruikbaar zijn gebleken en gecodeerd zijn. Dit betekent dat er wel voldaan is aan de eis van een N van minimaal dertig, maar toch is het jammer dat van een groot deel van de leerlingen die de lessenserie heeft gevolgd, geen data is ontvangen. Na navraag bij de leerlingen bleek dat velen LR2 niet hadden ingevuld omdat ze in die week verschillende belangrijke deadlines hadden voor andere vakken. Drukke was dan de reden voor het niet invullen. In de laatste les van de lessenserie hebben leerlingen wel tijd gehad om LR2 in te vullen, maar dit bleek niet genoeg te zijn. Daarnaast gaven enkele leerlingen toe af te haken bij het zien van de hoeveelheid vragen. Ook de anonimiteit van het LR speelde hier een beperkende rol in. Ik kon namelijk niet achterhalen wie LR2 nog niet had ingevuld en dus was het niet mogelijk bij specifieke leerlingen aan te dringen op het invullen ervan. Nu heb ik dat enkele keren klassikaal gedaan, maar een individuele aanpak had een stuk beter gewerkt. De kans is ook groot dat alleen de “brave” leerlingen LR2 hebben ingevuld en dat de data van de leerlingen die sowieso minder goed hun best doen, niet is verzameld. De beperking van te weinig tijd had opgevangen kunnen worden door in de laatste les meer tijd in de ruimen voor het invullen.

Achteraf gezien was het ook zinvol geweest om de stellingen ook bij LR1 te gebruiken. Nu is ervoor gekozen die alleen in LR2 te integreren, om zo ook informatie te verkrijgen over het vermogen van leerlingen om literatuurhistorisch te redeneren. Omdat hier geen informatie over is verzameld voor aanvang van de lessenserie, kan er geen vergelijking gemaakt worden. Dit was niet het hoofddoel van het onderzoek, maar het had wel waardevol kunnen zijn.

Bovendien moet gezegd worden dat niet met zekerheid te zeggen is of enige veranderingen in het beeld ten opzichte van het beeld voor aanvang van de lessenserie toe te schrijven zijn aan de lessenserie. Het kan namelijk ook zo zijn dat externe factoren die ik niet kon controleren hier ook invloed op gehad zouden kunnen hebben.

Daarnaast is de lessenserie alleen door mij als docent gegeven. De kans is aanwezig dat de resultaten anders zouden zijn bij een andere docent. Coderen blijft natuurlijk een interpretatieve bezigheid waarbij ik bepaalde keuzes heb gemaakt. Het kan zijn dat een andere onderzoeker de antwoorden anders zou coderen.

6.6 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de onderwijspraktijk

In dit onderzoek zijn resultaten verkregen over het beeld dat 5vwo-leerlingen hebben van Middelnederlandse letterkunde, maar ook over de toepassing van het kruispuntenmodel en in hoeverre leerlingen in staat zijn gebleken literatuurhistorisch te redeneren. Het zou interessant zijn om dit onderzoek op grotere schaal uit te voeren. Nu is een heel klein deel van alle middelbare scholieren in Nederland gevraagd naar hun beeld van Middelnederlandse letterkunde, maar het zou interessant zijn om dit onderzoek in heel Nederland (en wellicht Vlaanderen) uit te voeren om te zien wat het beeld van meerdere leerlingen is en of dit ook plaatsgebonden is. Dit geldt ook voor de toepassing van de lessenserie op meerdere scholen, gegeven door verschillende docenten. Dat kan tot andere resultaten leiden.

Het coderen is in dit onderzoek door één persoon gedaan. Om de kwaliteit en betrouwbaarheid nog beter te garanderen, zouden meerdere codeurs ingezet kunnen worden bij een vervolgstudie.

Het onderzoek zou op meerdere gebieden uitgebreid kunnen worden. Interviews zouden ingezet kunnen worden om dieper in de opgedane kennis van leerlingen te duiken. Nu zijn de antwoorden op de vraag wat leerlingen geleerd hadden nog vrij algemeen. In interviews zouden leerlingen gevraagd kunnen worden om voorbeelden te geven, zodat beter inzicht wordt verkregen in het geleerde. Daarnaast hadden de learner reports in dit onderzoek tevens het karakter van een enquête wat niet erg is, maar het inzetten van een volledig learner report zou meer inzicht kunnen geven in hoe leerlingen zelf rapporteren over dat wat ze leren.

Verder loont het om te kijken naar de werking van het kruispuntenmodel. Dat was in dit onderzoek geen doel op zich, maar in de data is wel informatie gevonden over het vermogen van leerlingen om literatuurhistorisch te redeneren. Het kruispuntenmodel is een nieuwe didactiek voor historisch letterkundeonderwijs. Voor het aanleren van literatuurhistorisch redeneren lijkt het model geschikt, maar dit is een voorzichtige conclusie gezien de aard van dit onderzoek. Het zou interessant zijn om te kijken naar de leeropbrengsten van het kruispuntenmodel en hoe leerlingen deze nieuwe didactiek ervaren. Tijdens mijn lessenreeks hebben sommige leerlingen aangegeven dat ze het soms moeilijk vonden dat de stof op een andere manier werd uitgelegd en dat er van hen een onderzoekende houding werd gevraagd. Een kritiekpunt van leerlingen was vooral dat ze de bloemlezing van de *Roman van Limborch* alsnog te lang vonden. Een aanbeveling zou dan zijn om de lestijd te verruimen zodat leerlingen meer tijd hebben om zich te verdiepen in de roman en om de bronnen te analyseren. Nu merkte ik ook dat de tijd erg kort was. In het lesmateriaal snijden was niet mogelijk, omdat het al verkort was en leerlingen zo een minder goed beeld van de roman zouden krijgen en minder goed in staat zouden zijn de opdracht te maken.

Met een eerste opzet van een lessenserie rond de *Roman van Limborch* hoop ik andere docenten aan te zetten tot het gebruiken ervan. De *Roman van Limborch* werd, ondanks de lengte, positief gewaardeerd door de

enkele leerlingen die ik sprak. Een toekomst voor zowel het kruispuntenmodel als de *Roman van Limborch* is er zeker.

Literatuurlijst

Gedrukte bronnen

Bax, S., & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. *Nederlandse Letterkunde*, 2(3), 257-286. <https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.003.BAX>

Bax, S., & Mantingh, E. (2019I). 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. <https://doi.org/10.5117/TNTL2019.2.003.MANT>

Bax, S., & Mantingh, E. (2019II). ‘Een web van 20ste-eeuwse literatuur’. Leren literatuurhistorisch te redeneren. In: A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *33ste HSN Conferentie Onderwijs Nederlands: 22-23 nov 2019 Hogeschool Windesheim Zwolle* (Vol. 33, pp.173-177). Gent: Skribis.

Biesheuvel, I. (2021). Roman van Heinric en Margriete van Limborch. Vertaald uit het Middelnederlands en het Ripuarisch door Ingrid Biesheuvel. Athenaeum.

Bildhauer, B. (2011). What is Medieval Film? An Introduction. The Blind Director. In B. Bildhauer, *Filming the Middle Ages* (pp. 7-22). Reaktion Books.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2016). *Effectief leren: basisboek* (4e druk). Noordhoff.

Gerritsen, W.P. (2001). Hoofsheid herbeschouwd. In: P. Den Boer (red.), *Beschaving. Een geschiedenis van de begrippen hoofsheid, heusheid, beschaving en cultuur* (pp. 81-105). Amsterdam University Press.

Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs: een historisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(3), 20-26.

Janssens, J. (2005). De middeleeuwen zijn anders. Cultuur en literatuur van de 12de tot de 15de eeuw (herdruk). Amsterdam University Press.

Janssens, J. (2006). Op zoek naar een plaats in de hoofse maatschappij De onbetreden paden van de Roman van Limborch. *Vonk*, 35(5), 15-26.

Janssens, J. (2018). *Vreemd vertrouwd. De Middeleeuwse mens en zijn ideeënwereld*. Amsterdam University Press.

Mantingh, E., & Meijer Drees, M. (2021). Nederlandse letterkunde: tijdschrift, vakwetenschap, schoolvak. *Nederlandse Letterkunde*, 26(2-3), 138-155. <https://doi.org/10.5117/NEDLET.2021.2-3.002.MANT>

Pleij, H. (1990). De canonfrustratie van de Middelnederlandse letterkunde in het onderwijs. *Literatuur*, 7(1), 368-374.

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2de editie). Sage.

Schrijver, F. (2008). Lering en vermaak? De Middeleeuwen in het voortgezet onderwijs. *Madoc*, 22(1), 214-221.

Slings, H. (2000I). Toekomst voor de Middeleeuwen. *Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Prometheus.

Van Aken, H. (1998). 'Roman van Heinric en Margriete van Limborch' (naar de editie van L.Ph.C. van den Bergh uit 1846-1847). *Instituut voor Nederlandse Lexicologie* (samenstelling en redactie), Cd-rom Middelnederlands. Sdu Uitgevers/Standaard Uitgeverij.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Reds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). John Wiley & Sons, Inc.

Van der Leeuw, B., Meestringa, T., Van Silfhout, G., Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M., & Jansma, N. (2017). *Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2017*.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning. Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

Van Kesteren, B.J. (1993). Applications of De Groot's "Learner Report": A tool to identify educational objectives and learning experiences. *Studies in Educational Evaluation*, 19(1), 65-86.

Van Lierop-Debrauwer, H. (2010). De wortels van de hedendaagse Young Adult-novel. Een geschiedenis in hoofdlijnen. *Literatuur zonder leeftijd*, 24(81), 18-29.

Van Oostrom, F., & Pleij, H. (1997). Middelnederlandse letterkunde op de middelbare school. *Literatuur*, 14(1), 282-288.

Van Vliet, G., & Dietz, F. (2018). Karel, Reynaert - en de anderen? De breedheid van het literatuurbegrip in het middelbaar onderwijs. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 287-310. <https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.004.VLIE>

Witte, T. & Mantingh, E. (2016). '#Literatuurgeschiedenisonderwijs2016'. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *30^{ste} HSN-conferentie* (pp.154-159). Gent: Skribis.

Witte, T., Mantingh, E., & Van Herten, M. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren*, 59(1), 115-143. <https://doi: 10.2143/SDL.59.1.3259732>

Digitale bronnen

Bax, S., Coppen, P-A., Evers-Vermeul, J., de Glopper, K., Mantingh, E., van Oostendorp, M., van Herten, M., & Van Voorst, S. (2021, maart). *Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten*. Neerlandistiek: online tijdschrift voor taal- en letterkunde. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://neerlandistiek.nl/2021/03/bewuste-geletterdheid-in-perspectief/>

College voor Toetsen en Examens (z.d.). Examenprogramma Nederlandse taal havo/vwo vanaf het CE 2014. *Examenblad*. Geraadpleegd op 03 december 2021, van https://www.examenblad.nl/examenstof/nederlandse-taal-en-literatuur-2/2022/f=/examenprogramma_nederlands_havo_vwo_2014.pdf

Dera, J. (2019). De praktijk van de leeslijst: Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 15 januari 2022, van https://www.lezen.nl/sites/default/files/praktijk_van_de_leeslijst_digitaal.pdf

Goosen, H. (2007). Een historisch overzicht en de opzet van de bundel. *Forum of arena. Opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. Geraadpleegd op 06 maart 2022, van <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/een-historisch-overzicht-en-de-opzet-van-de-bundel>

History Extra (2020, 13 mei). *Medieval misconceptions: 12 myths about life in the Middle Ages – busted*. Geraadpleegd op 14 januari 2022, van <https://www.historyextra.com/period/medieval/myths-middle-ages-what-life-like-facts/>

IsGeschiedenis (z.d.). *Fout beeld over Middeleeuwen op scholen*. Geraadpleegd op 14 januari 2022, van <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/fout-beeld-over-Middeleeuwen-op-scholen>

Janssens, J. & Sleiderink, R. (2006-2007). De Roman van Limborch. Hoofse jongeren en hun rol in de maatschappij. *Middelnederlands.be*. Geraadpleegd op 17 december 2021, van <https://middelnederlands.be/limborch/>

Kuiper, W. (2017, 23 april). “Die duvel die hout keersse!” *Neerlandistiek: online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. Geraadpleegd op 26 maart 2022, van <https://neerlandistiek.nl/2017/04/die-duvel-die-hout-die-keersse/>

Meesterschapsteams Nederlands (2016). Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat. *Vakdidactiek Geesteswetenschappen*. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://vakdidactiekgw.nl/2016/01/manifest-nederlands-op-school/>

Meesterschapsteams Nederlands (2018, februari). Visie op de toekomst van curriculum Nederlands. *Vakdidactiek Geesteswetenschappen*. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/2018/02/10/visiestuk-meesterschapsteams-nederlands-voor-curriculum-nu/>

Meesterschapsteams Nederlands (2021). Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://neerlandistiek.nl/wp-content/uploads/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-210321.pdf>

Slings, H. (2007). Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs. *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. VON-Cahier 1*. Geraadpleegd op 03 december 2021, van <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>

Slings, H. (2000II). ‘Historische teksten in de klas’. In: A. Mottart (Red.), *14de HSN-conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp.117-122). Gent: Skribis. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://hsnbundels.taalunie.org/bijdrage/2000-historische-teksten-in-de-klas/>

Van Dale (z.d.). Beeld. *Van Dale Online*. Geraadpleegd op 14 januari 2022:, van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/beeld#.YeFzEv5Ki5c>

Van Dale (z.d.). Denkbeeld. *Van Dale Online*. Geraadpleegd op 14 januari 2022, van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/denkbeeld#.YeFzJP5Ki5c>

Verdoorn, M. (2014, 1 juni). *Hoger leerrendement door autonome motivatie*. Wij-leren. Geraadpleegd op 16 maart, van <https://wij-leren.nl/motivatie-autonoom.php>

Wij-leren (2016, 20 juni). *Met welke didactische strategieën kunnen docenten de motivatie en leergierigheid bij mbo-studenten positief beïnvloeden?* Geraadpleegd op 1 mei 2022, van <https://wij-leren.nl/beïnvloeding-motivatie-en-leergierigheid-mbo-studenten.php>

1. Lessenreeks Middelnederlandse letterkunde: *Roman van Limborch*

Literatuurgeschiedenis: de Middeleeuwen

Les 1: introductie Roman van Limborch en Middelnederlandse letterkunde

1

Check

- Learner report ingevuld?
- Nee? Dan krijg je nu vijf minuten om het in te vullen
- Link in je mailbox

2

Deze les...

1. Informatie lessenreeks
2. Introductie RvL en MN letterkunde
3. Afsluiting

Leerdoelen:

- De leerling weet wat hij in deze lessenreeks gaat doen en waarom.
- De leerling begint zich een (wetenschappelijk verantwoord) beeld te vormen van de cultuurhistorische periode Middeleeuwen.
- De leerling kent de literatuurhistorische context van de RvL.

3

1. De lessenreeks

- Onderdeel van onderzoek
- Lessen in Middelnederlandse letterkunde (500-1500)
- Centraal: *Roman van Limborch*
- Waarom? Cultuuroverdracht, literaire vorming, individuele ontplooiing en wereldoriëntatie
- De oude tekst halen we naar het nu
- Aan het einde van iedere les schrijf je in je logboek: maak alvast een Word-document met de naam 'logboek Middelnederlands'
- De lessenreeks sluiten we af met een opdracht

4

2. De RvL en Middelnederlandse letterkunde

- Je krijgt straks een introductie op de *Roman van Limborch* en Middelnederlandse letterkunde.
- Maak aantekeningen tijdens het luisteren.

5

2.1 Kenmerken Middeleeuwen

- Feodale stelsel/leenselsel
- Standenmaatschappij
- 1. Geestelijken
- 2. Adel en ridders
- 3. Boeren
- 4. Burgers (vanaf 12^{de}/13^{de} eeuw)
- God staat centraal (Katholieke Kerk)
- De Lage Landen met gewesten (graafschappen, hertogdommen)



6

2.1 Kenmerken Middeleeuwen

- Het leven van Jezus als richtlijn voor het leven (kalender, kloosters, heiligenlevens en exemplaren)
- Feodalisme: ridders en riddersverhalen (1100) ter vermaak, maar ook ter voorbeeld. → 'Hoofsheid': omgangsvormen naar voorbeeld Arabische cultuur
- Middeleeuwse maatschappij: elite aan het hoofd. De middeleeuwer was benieuwd naar zijn afkomst en schreef erover (genealogieën) om te verantwoorden waarom sommigen de macht hadden en anderen niet.
- De middeleeuwer vormde een wereldbeeld op basis van Bijbelse en klassieke geschriften. Zo wisten geleerden weten dat de aarde rond was. God zat erboven.
- Reizen alleen voor zaken of religieuze doeleinden. → Verhalen meenemen, zo leerde men over andere 'werelden'
- Veel gezelligheid: toneel en zingen!

7



2.2 De Roman van Limborch

- Limburg? Nee, Limborch is een hertogdom ten oosten van Luik.
- Brabantse riddersroman (voor de adel) uit de 14^{de} eeuw.
- Hertog Otto raakt zijn kinderen Heinric en Margriete kwijt tijdens de jacht. Zij beleven allerlei avonturen: verliefdheid, buitenechtelijke relaties, truth or dare spelletjes, reizen en draken verslaan, andere ridders vermoorden...
- W en M zijn nog heel jong (young adult, coming of age)

8

2.2 De Roman van Limborch

- Auteur: dichter Hein van Aken (± 1250 - ± 1325) voorbode het rond 1318.
- Bijzonder dat we dit weten!
- Dichters konden hun publiek en voorkennis.
- Daarna kopisten aan het werk.
- Kopieën: overschrijven van het werk om het te kunnen verspreiden.
- Overlevering: twee handschriften (1350 en 1450) en elf fragmenten.
- Handschriften: perkamenten bladen die zijn samengebonden. Heel anders dan onze boeken.

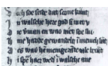


Sinds 2021 een moderne vertaling door Ingrid Biesheuvel.

9

2.2 De Roman van Limborch

- Vanaf 13^{de} eeuw meer proza-vertellingen, maar de RvL is beschreven op rijm.
- Het Middelnederlands lijkt veel een hele andere taal!
- Entrelacement = verschillende verhalen die uiteindelijk bij elkaar komen. → Films en series.
- Rond de dertiende eeuw kwamen er hoofdstukken in boeken (initia's).
- RvL is opgedeeld in 12 boeken (afleveringen), naar voorbeeld van de Aeneïs.
- Bestemd om voor te lezen. Lezen is een gezamenlijke activiteit. → Recitatoren.



10

2.2 De Roman van Limborch

- Dat voorlezen ga ik ook doen, net zoals in de Middeleeuwen.
- Roman begint met de dichter die God om hulp vraagt het verhaal te schrijven (Biesheuvel).
- Begin van de roman uit de historische editie, daarna verder met de moderne (Biesheuvel).

11

3. Afsluiting

- Schrijf in je logboek. Maak een kopie met 'les 1' en beantwoord onderstaande vragen:
- Wie heb je tijdens deze les geleerd?
- Waar heb je vragen over?
- Waar zou je meer over willen weten?

Leerdoelen:

- De leerling weet wat hij in deze lessenreeks gaat doen en waarom.
- De leerling begint zich een (wetenschappelijk verantwoord) beeld te vormen van de cultuurhistorische periode Middeleeuwen.
- De leerling kent de literatuurhistorische context van de RvL.

Tot de volgende keer! ☺

12

Literatuurgeschiedenis: de Middeleeuwen

Les 2: RvL toen en nu

13

Deze les...

1. Lezen RvL
2. Overeenkomsten en verschillen
3. De RvL: van toen naar nu
4. Afsluiting

Leerdoel:

- De leerling kan een historische tekst koppelen aan het heden door overeenkomsten en verschillen te benoemen tussen de historische tekst en literatuur, films, series uit het heden.
- De leerling begint de (dis)continuïteit van literatuurgeschiedenis in te zien.

14

1. Lezen uit de RvL (fragmenten)

Lees de fragmenten uit de RvL.

Je doet dit alleen en je bent stil.

Tijdens het lezen maak je aantekeningen. Denk aan daarbij aan: wat vind ik interessant/leuk/grappig? Wat vind ik belangrijk om te onthouden? Welke dingen uit andere verhalen, games, films en series herken ik?

10-15 minuten

15

2. Overeenkomsten en verschillen

- Welke overeenkomsten en verschillen zie je tussen wat we net hebben gelezen en andere boeken, series, films die je hebt gelezen/gezien?
- Dit kan van alles zijn: figuren, thema's/onderwerpen, opbouw van het verhaal, etc.
- Je krijgt vijf minuten om dit samen met je buur te onderzoeken en te bespreken.
- Je mag je laptop gebruiken.
- Daarna: klassikaal bespreken
- → Bespreken: wat hebben jullie gevonden?

16

3. RvL: van toen naar nu

Hoofsheid en ridders

- Hoofsheid (hovesheit): gedragscode, de individu zoekt naar een plaats in de maatschappij via een beschaafde en beheerste houding. Zelfbeheersing is nodig om de ander niet tot last te zijn.
- Lichamelijke en geestelijke zelfcontrole.
- Handboekjes/etiquetteboekjes waarin het gedrag werd aangeleerd:
- Nederig en moedig zijn
- Sprek niet minachtend over vrouwen want dan ben je een boerenkinkel
- Vermijd roddelen en dronkenschap
- Niet met je elsbogen op tafel leunen
- Handen wassen

Niet zo anders dan nu!

17

3. Omgangsvormen



18

3. <i>RvL</i>: van toen naar nu Hoofsheid en ridders • Ideaal: niet iedereen voldeed aan de eisen van hoofsheid, maar dat was wel de wens. Middeleeuwers dachten er dus wel al over na. • Hoofsheid is een ideaal en werd d.m.v. bijvoorbeeld ridderromans aangeleerd. <i>Spiegels van hoofsheid</i>. • Ridder werd je van vader op zoon, maar je moest het wel verdienen. Van jongen naar man. • Ridders gingen op queeste...	 3. <i>Queeste</i>	3. <i>RvL</i>: van toen naar nu Ridders gingen op queeste... • Kruistochten - Taak: verdediging van het christelijk geloof en het Heilige Land (Jeruzalem) - Christenen vs. moslims - De Ander = Demophon, maar hij wordt gewaardeerd, want hoofs. - Demophon verliefd op christelijk meisje, maar ze kunnen niet trouwen. - Hoe kijken we vandaag de dag aan tegen de Ander? • Voor een vrouw - In <i>RvL</i> strijden de mannen ook tegen andere volken in het Midden-Oosten, maar niet tegen het islamitische geloof (verschil). - Het gaat om een vrouw! = hoofse liefde (onbereikbaar) (vanuit Arabische liederen). - Echtste moet op queeste om de liefde van Margriete waardig te zijn. - Vandaag de dag hoeft dat niet meer, want we hebben Tinder, maar <i>grand gestures</i> worden altijd gewaardeerd.
19	20	21
3. <i>De Ander, hoofse liefde en queeste</i> 	4. Afsluiting • Schrijf in je logboek. Maak een kopie met 'les 2' en beantwoord onderstaande vragen: - Wat heb je tijdens deze les geleerd? - Waar heb je vragen over? - Waar zou je meer over willen weten? Leerdoelen: • De leerling kan een historische tekst koppelen aan het heden door overeenkomsten en verschillen te benoemen tussen de historische tekst en literatuur, film, serie uit het heden. • De leerling begint de (dis)continuïteit van literatuurgeschiedenis in te zien. Huiswerk: lees de instructie op de groepsopdracht + lees en bekijk de bronnen en fragmenten (maak aantekeningen). Tot de volgende keer! ☺	Literatuurgeschiedenis: de Middeleeuwen Les 3: werkles opdracht
22	23	24
Deze les... 1. Instructie opdracht 2. In groepjes werken 3. Afsluiting Leerdoelen: • De leerling kan samenwerken. • De leerling kan in een groepje onderzoek doen. • De leerling kan verschillende bronnen beschrijven, analyseren en interpreteren. • De leerling kan op basis van eigen onderzoek conclusies trekken en uitspraken doen en daarover communiceren met anderen.	1. Instructie • Lees mee op het instructieblad • De bronnen en fragmenten heb je als huiswerk gelezen en bekeken. • Nu ga je met je groepje de vragen beantwoorden. • Je praat en discussieert met je groepje over de antwoorden op de vragen. Pas als jullie samen tot een antwoord zijn gekomen, schrijf je die op. • Gebruik de informatie uit de bronnen en fragmenten om je antwoorden te ondersteunen. • Groepjes van drie zelf maken → opnames twee groepjes. Bezwaar?	2. Opdracht in groepjes • Ga in je groepje aan de opdracht werken (opnames 2 groepjes) • Je praat en discussieert met je groepje over de antwoorden op de vragen. Pas als jullie samen tot een antwoord zijn gekomen, schrijf je die op. • Gebruik de informatie uit de bronnen en fragmenten om je antwoorden te ondersteunen. • Tijd: 20 minuten • Stel je vragen aan de docent
25	26	27
3. Afsluiting • Schrijf in je logboek. Maak een kopie met 'les 3' en beantwoord onderstaande vragen: - Wat heb je tijdens deze les geleerd? - Waar heb je vragen over? - Waar zou je meer over willen weten? Leerdoelen: • De leerling kan samenwerken. • De leerling kan in een groepje onderzoek doen. • De leerling kan verschillende bronnen beschrijven, analyseren en interpreteren. • De leerling kan op basis van eigen onderzoek conclusies trekken en uitspraken doen en daarover communiceren met anderen. Tot de volgende keer! ☺	Literatuurgeschiedenis: de Middeleeuwen Les 4: klassengesprek	Deze les... 1. In groepjes werken 2. Klassengesprek 3. Afsluiting Leerdoelen: • De leerling kan samenwerken. • De leerling kan in een groepje onderzoek doen. • De leerling kan verschillende bronnen beschrijven, analyseren en interpreteren. • De leerling kan op basis van eigen onderzoek conclusies trekken en uitspraken doen en daarover communiceren met anderen. • De leerling kan op basis van eigen onderzoek argumenten over een stelling.
28	29	30
1. Opdracht + voorbereiding 1. Maak de groepsopdracht af (opnames) (10 minuten) 2. Daarna: bereid je zelfstandig voor op het klassengesprek 5 minuten Vraag: is de Roman van Limborch ruim 600 jaar later geschikt voor de leeslijst literatuur, en waarom wel of niet? Formuleer je eigen mening en schrijf argumenten op voor die mening. Deze argumenten moeten gebaseerd zijn op de onderzoeksresultaten van de groepsopdracht. Daarna houden we een klassikale discussie. → Respect en luisteren!	2. Klassengesprek Jullie weten nu heel veel van de <i>RvL</i>. af. Bezwaar opnames? Vraag: is de Roman van Limborch ruim 600 jaar later geschikt voor de leeslijst literatuur, en waarom wel of niet? Formuleer je eigen mening en schrijf argumenten op voor die mening. Deze argumenten moeten gebaseerd zijn op de onderzoeksresultaten van de groepsopdracht. We houden een klassikale discussie. → Respect en luisteren!	3. Afsluiting 1. Mail de antwoorden van de groepsopdracht naar de docent. 2. Vul het learner report in. Houd je logboek en eerste learner report erbij. 3. Klaar = afleveren Leerdoelen: • De leerling kan samenwerken. • De leerling kan in een groepje onderzoek doen. • De leerling kan verschillende bronnen beschrijven, analyseren en interpreteren. • De leerling kan op basis van eigen onderzoek conclusies trekken en uitspraken doen en daarover communiceren met anderen. • De leerling kan op basis van eigen onderzoek argumenten over een stelling. Tot de volgende keer! ☺
31	32	33

Les 1

Leerdoelen

- De leerling weet wat hij in deze lessenreeks gaat doen en waarom.
- De leerling begint zich een (wetenschappelijk verantwoord) beeld te vormen van de cultuurhistorische periode Middeleeuwen.
- De leerling kent de literatuurhistorische context van de *RvL*.

Tijd	Activiteit leerling en leeractiviteit	Activiteit docent
Beginfase		

5 minuten	De leerlingen komen de les binnen.	De docent heet de leerlingen welkom in de les. De ppt staat klaar op het bord. De docent start daarna de les op.
5 minuten	De leerlingen weten wat er deze les van hen verwacht wordt. Ze kennen het programma en de leerdoelen.	Afstemmen: de docent vertelt wat het lesprogramma is en bespreekt de leerdoelen van deze les. Check: LR nog niet ingevuld = nu invullen in vijf minuten. Digitaal via Microsoft Forms.
Voorbereiding		
5-10 minuten	De leerlingen zitten stil en luisteren naar de docent. Ze weten in grote lijnen wat er tijdens deze lessenreeks van hen verwacht wordt. De leerlingen stellen vragen als ze iets niet begrijpen of meer willen weten.	De docent geeft informatie over de lessenreeks. De docent geeft daarbij antwoord op de vragen: wat, waarom en hoe. → Zie daarvoor de informatie op de ppt (zie vooral belangrijke notities onderaan). Extra aandacht voor het logboek. Docent laat lln alvast een Word-bestand aanmaken als logboek.
Introductie RvL en MN		
15 minuten	De leerlingen luisteren naar de docent en maken aantekeningen. Ze halen voorkennis over de Middeleeuwen op en doen nieuwe kennis op. Dit alles gebeurt aan de hand van de RvL.	De docent vertelt dat de leerlingen een introductie krijgen op de RvL en Middelnederlandse letterkunde/Nederlandse literatuur in de Middeleeuwen. De docent benadrukt hierbij dat leerlingen aantekeningen moeten maken in hun schrift. De docent geeft een introductie op de RvL en Middelnederlandse letterkunde. De docent bespreekt hierbij de volgende onderdelen: 2.1 Kenmerken Middeleeuwen (sluit aan bij voorkennis) ▪ Feodale stelsel/leenstelsel – hoofsheid als omgangsvorm, gedragscode. ▪ Standenmaatschappij ▪ God/Jezus centraal ▪ Lage Landen (gewesten) ▪ Reizen: voor zaken en religieuze doeleinden ▪ Zie ppt! 2.2 Middelnederlandse letterkunde a.d.h.v. RvL ▪ Limburg en Limborch hetzelfde? ▪ Riderroman over Heinric en Margriete (<i>coming of age</i>, YA-literatuur) ▪ Ontstaan en overlevering. Uitleg handschrift en kopiïsten. Auteur bekend = bijzonder voor ME.

		▪ Dichters kenden hun publiek en voorkennis (anders dan nu). ▪ Rijm wordt later in de ME minder gangbaar, maar RvL nog wel op rijm. ▪ Middelnederlands lijkt een hele andere taal dan nu! ▪ Entrelacement: voorbeeld Heinric en Margriete. ▪ Hoofdstukken (nieuw) → afleveringen (soap) naar voorbeeld van Aeneis. ▪ Literatuur om voor te lezen. Gezamenlijke activiteit.
5 minuten	Leerlingen zijn stil en luisteren naar de docent. Ze kunnen meelesen.	De docent leest een stuk voor: ▪ Biesheuvel (2021): p.15 → Van den Bergh (1846): vs. 31-78 → Biesheuvel (2021): 18-23 (afhankelijk van de tijd).
Afsluiting		
5 minuten	Leerlingen geven in hun logboek aan wat ze van de les hebben geleerd. Ze reflecteren op de les en hun nieuw opgedane kennis. Zo kunnen ze ook controleren of ze de leerdoelen hebben behaald.	De docent geeft de instructie op het logboek (zie ppt).

Les 2

Leerdoelen

- De leerling kan een historische tekst koppelen aan het heden door overeenkomsten en verschillen te benoemen tussen de historische tekst en literatuur, films, series en games uit het heden.
- De leerling begint de (dis)continuïteit van literatuurgeschiedenis in te zien.

Tijd	Activiteit leerling en leeractiviteit	Activiteit docent
Beginfase		
5 minuten	De leerlingen komen de les binnen.	De docent heet de leerlingen welkom in de les. De ppt staat klaar op het bord. De docent start daarna de les op.
3 minuten	De leerlingen weten wat er deze les van hen verwacht wordt. Ze kennen het programma en de leerdoelen.	Afstemmen: de docent vertelt wat het lesprogramma is en bespreekt de leerdoelen van deze les.
Voorbereiding		
10-15 minuten	De leerlingen zijn stil en lezen het fragment uit de <i>RvL</i> . Ze maken daarbij ook aantekeningen.	Fragment (als aparte bijlage uitdelen). De docent geeft een instructie op de taak: lees het fragment uit de <i>RvL</i> en maak aantekeningen van de dingen die jij belangrijk, leuk en interessant vindt. Denk aan thema's/onderwerpen die je herkent uit je eigen leven, uit andere verhalen, games, series en films.
Maximaal 10 minuten	De leerlingen koppelen de <i>RvL</i> aan hun eigen leefwereld m.b.t. boeken, films, series. Ze gaan zelf op onderzoek uit en maken de koppeling tussen toen en nu.	De docent stelt de vraag: 'Welke overeenkomsten en verschillen zie je tussen wat we net hebben gelezen en andere boeken, series, films die je hebt gelezen/gezien?' 'Je krijgt 5 minuten om samen met de buur te zoeken en te overleggen.' (1 lln O, 1 lln T) Ongeveer vijf beurten van duo's. → Afhankelijk van welke verbindingen leerlingen maken, kan de docent dit koppelen aan de te bespreken diachrone invalshoeken (zie hieronder).
Diachrone invalshoeken		
15 minuten	De leerlingen luisteren, maken aantekeningen en mogen reageren op de diachrone invalshoeken. Ze denken na over de overeenkomsten/verschillen die zij zelf opmerken. Zo halen ze de <i>RvL</i> naar het nu.	De docent geeft de instructie op de taak. Leerlingen moeten luisteren en aantekeningen maken. Ze mogen reageren op de overeenkomsten en verschillen die zij opmerken. De docent haalt de <i>RvL</i> naar het nu en behandelt de diachrone invalshoeken. (Zie voorbeelden ppt.) Hoofsheid en ridders (omgangsvormen nu) - Definitie en betekenis hoofsheid.

		- Etiquetteboekjes in ME. - Onze omgangsvormen verschillen niet zoveel van toen. - Ridderschap moest je verdienen. Je werd echt een man (<i>coming of age</i>). - Ridders gingen op kruistocht om het geloof te beschermen. Op queeste. Zo'n avontuurlijke zoektocht kom je ook tegen in andere boeken, films en series. - RvL: geen kruistocht, maar het gaat om de eer van een vrouw. Vrouwen waren dus echt wel iets waard in ME. - De Ander (Demophon) kan niet trouwen met een christelijk meisje. Men mag hem, omdat hij 'hoofs' is. Zo kreeg de luisteraar ook een beeld van de Ander.
Afsluiting		
5 minuten	Leerlingen geven in hun logboek aan wat ze van de les hebben geleerd. Ze reflecteren op de les en hun nieuw opgedane kennis. Zo kunnen ze ook controleren of ze de leerdoelen hebben behaald.	De docent geeft de instructie op het logboek (zie ppt). Huiswerk doorgeven.

Les 3

Leerdoelen

- De leerling kan samenwerken.
- De leerling kan in een groepje onderzoek doen.
- De leerling kan verschillende bronnen beschrijven, analyseren en interpreteren.
- De leerling kan op basis van eigen onderzoek conclusies trekken en uitspraken doen en daarover communiceren met anderen.

Tijd	Activiteit leerling en leeractiviteit	Activiteit docent
Beginfase		
5 minuten	De leerlingen komen de les binnen.	De docent heet de leerlingen welkom in de les. De ppt staat klaar op het bord. De docent start daarna de les op.
5 minuten	De leerlingen weten wat er deze les van hen verwacht wordt. Ze kennen het programma en de leerdoelen.	Afstemmen: de docent vertelt wat het lesprogramma is en bespreekt de leerdoelen van deze les. Afstemmen met leerlingen: bij twee groepjes neem ik het zelfstandig werken met mijn telefoon op. Wie heeft hier bezwaar tegen?
Instructie		
10 minuten	De leerlingen luisteren en weten wat ze moeten doen. Ze stellen vragen over de zaken die ze niet begrijpen. Ze lezen en bekijken de bronnen zelf en maken aantekeningen.	De docent geeft de instructie op de opdracht. De docent doorloopt het document waarin de instructies staan. Nadruk: eerst zelf de bronnen en fragmenten lezen (was huiswerk). Daarna in je groepje praten/discussiëren over de antwoorden. Telefoon neerleggen en gesprekken laten opnemen. -> Afstemmen met leerlingen.
Activiteit		
20 minuten	De leerlingen werken in groepjes aan hun PO. Ze zien de RvL als kruispunt waaraan ze andere teksten kunnen verbinden op basis van hun frame. Zo leren ze zelf over de (dis)continuïteit van literatuur(geschiedenis). Leerlingen leren verschillende bronnen te onderzoeken en te interpreteren.	De docent loopt rond om groepjes leerlingen te begeleiden tijdens het werken.
Afsluiting		
5 minuten	Leerlingen geven in hun logboek aan wat ze van de les hebben geleerd. Ze	De docent geeft de instructie op het logboek (zie ppt).

	reflecteren op de les en hun nieuw opgedane kennis. Zo kunnen ze ook controleren of ze de leerdoelen hebben behaald.	
--	--	--

Les 4

Leerdoelen

- De leerling kan samenwerken.
- De leerling kan in een groepje onderzoek doen.
- De leerling kan verschillende bronnen beschrijven, analyseren en interpreteren.
- De leerling kan op basis van eigen onderzoek conclusies trekken en uitspraken doen en daarover communiceren met anderen.
- De leerling kan op basis van eigen onderzoek argumenteren over een stelling.

Tijd	Activiteit leerling en leeractiviteit	Activiteit docent
Beginfase		
5 minuten	De leerlingen komen de les binnen.	De docent heet de leerlingen welkom in de les. De ppt staat klaar op het bord. De docent start daarna de les op.
5 minuten	De leerlingen weten wat er deze les van hen verwacht wordt. Ze kennen het programma en de leerdoelen.	Afstemmen: de docent vertelt wat het lesprogramma is en bespreekt de leerdoelen van deze les. Afstemmen: opnemen van groepjes en klassendiscussie.
Voorbereiding		
10+5 minuten	Leerlingen historiseren en actualiseren de <i>Roman van Limborch</i> aan de hand van het frame coming-of-age. In groepjes behandelen ze de overige vragen van de groepsopdracht en daarna bereiden ze zich voor op het klassengesprek.	De docent geeft de instructie.
Klassengesprek		
10 minuten	De leerlingen geven beredeneerd antwoord op de vraag. Ze leren argumenteren op basis van hun eigen onderzoeksresultaten.	De docent werpt de vraag op: 'Is de Roman van Limborch ruim 600 jaar later geschikt voor de leeslijst literatuur, en waarom wel of niet?' De docent geeft leerlingen beurten en stimuleert leerlingen antwoord te geven.
Afsluiting		
10 minuten	Leerlingen geven aan welk beeld ze nu hebben van de Middeleeuwen door het learner report in te vullen. Ze reflecteren op hun kennis, omdat ze hun logboek van de afgelopen tijd erbij mogen houden.	De docent geeft de instructie op het learner report (zie ppt). Laat leerlingen groepsopdracht inleveren.

VERHAALFRAGMENTEN ROMAN VAN LIMBORCH

Les 1

Deze passages worden voorgelezen door de docent

Biesheuvel (2021), p.15-18

Genadige, goedertieren God, almachtige Heer, die ooit was en tot in eeuwigheid zal zijn, één God in Drie-eenheid, alom en algeheel tegenwoordig (wie zal dat betwijfelen?), sterk en lankmoedig, almachtig, barmhartig, goed en rechtvaardig! David zegt het duidelijk in zijn psalm: ‘Van de Heer is de aarde en alles wat daar leeft’, want niemand anders dan Hij heeft dat alles geschapen. Precies zoals dat allemaal waar is, en precies zoals ik dat oprecht geloof, precies zo moet U, God in de hemel, het me vergunnen dat ik dit verhaal zal voltooien, het verhaal waarvoor ik me inspan met heel mijn hart, dag en nacht. Want zonder Uw hulp zal het me niet lukken dit alles tot een goed einde te brengen. Moge in het bijzonder ook de reine Maagd Maria me dit vergunnen, de Moeder die rein en puur, tegen alle natuurwetten in, wat het menselijk verstand verre te boven ging, onbevlekt Haar enige Zoon gebaard heeft. Wie twijfelt daaraan? Iets dat zó rein is kan immers niets besmetten. Nu begin ik dan mijn verhaal, ter ere van Haar en van de Heer der Heren.

Editie Van den Bergh (1846), boek I vs. 31-78

Introductie van de hertog van Limborch en zijn kinderen Heinric en Margriete.

Tenen tiden woende een hertoge

Die van gheslachte was hoghe [In] Lemborch ende was Otte ghenant;

[Hi] was here over al tlant

35 Van Limborch, machtich ende coene,

Soe dat men van sinen doene

Sprac over al die werelt wiit;

[Ver]moghen was hi in elken striit;

[Een tornierder] was hi soe goet.

40 Dat niet jeghen hem en stoet;

Sine coenheit, sine vromicheit,

Sine doghet, sine crachticheit

Maectene bekint over al

Ende daer soe liefghetal,

45 Dat menne priisde vele meer

Dan eneghen ridder noit eer;

Dies mochte gode te rechte loven

Diene dus sere brachte boven

Ende diene altoes hilt in de ere.

50 Twee kinder haddi ende nemmere,

Die beide noch cleine siin;

Dat een was een joncheerkiin
 Out wel van sestien jaren,
 Dat gherne plach met spor[ewaren]
 55 Savons te vaerne in rivieren;
 Dander was hovesch ende goedertieren,
 Een jonfroukiin .XIII. jaer out.
 Die jonchere was Heinriic ghenant,
 60 Dat scoenste kint dat in al tlant
 Entie vroemste van sinen tide
 Die men vant verre of [wide];
 Soe grasilec was[t te siene an],
 Dat no wiif en was [no man]
 65 Si en saghent soe utermaten gherne,
 Dat si liever hadden tontberne
 Etens dan dat kint te siene;
 En waren int lant niet [tiene]
 Die nie siin gheliic saghen.
 Si en saghent soe utermaten gherne,
 Dat si liever hadden tontberne
 Etens dan dat kint te siene;
 En waren int lant niet [tiene]
 Die nie siin gheliic saghen.
 70 Die jonfrouwe mochte wale behagen
 Alder werelt van scoenheden;
 Natuere en hadde an hem beden
 Twent vergheten na minen wane,
 Want alle doghet was (wies?) hem ane;
 75 Margriete hiet si na die moeder;
 Bat gheraecter kint no vroeder
 En hadde men niet vonden onder den trone,
 Oec en sach nie man soe scone

MODERNE VERTALING: IN LIMBORCH LEEFDE EENS een hooggeboren hertog die de naam Otto droeg. Hij was heer en meester over het hele land van Limborch en hij was machtig en dapper, zodat er tot in de wijde omtrek over hem en zijn daden werd gesproken. Uit elke strijd kwam hij als overwinnaar tevoorschijn; tijdens toernooien vocht hij zo voortreffelijk dat niemand tegen hem was opgewassen. Hij stond alom bekend om zijn onverschrokkenheid, zijn moed, zijn deugdzaamheid en zijn eerlijkheid en was bovendien zo geliefd dat hij hoger geprezen werd dan enige andere ridder ooit. Terecht was hij daarvoor God dankbaar, die hem zó goedgezind was geweest. Gods naam hield de hertog altijd in ere.

Hij had maar twee kinderen, allebei nog jong bij het begin van ons verhaal. Het ene kind, een jongen, was zestien jaar. Die deed niets liever dan in de avonduren met sperwers op jacht gaan langs de oevers van de rivier. Het andere was een meisje van dertien, hoofs en zachtmoedig, bescheiden en een beetje verlegen.

De jongen heette Heinric. Hij was het knapste en moedigste kind dat in de wijde omtrek te vinden was. Hij zag er zo innemend uit dat iedereen, of het nu mannen waren of vrouwen, het een lust vond naar hem te kijken. Nog liever sloeg men een maaltijd over dan zijn aanwezigheid en aanblik te moeten missen. Er was in heel het land niemand te vinden die aan hem kon tippen.

Het meisje viel iedereen op door haar buitengewone schoonheid. Ik durf wel te zeggen dat moeder Natuur hun beiden niets had onthouden, zo deugdzaam waren ze allebei. Zij heette Margriete, naar haar moeder. Nooit eerder zag je zo'n mooi, maar ook zo'n verstandig meisje!

Biesheuvel (2021), p.18-23

Op een morgen in mei, toen het overal in de natuur schitterend groen was, was de hertog al vroeg opgestaan. Hij wilde op jacht in het bos en ontbood zijn jagers, die zich onmiddellijk in gereedheid brachten. 'Welke kant zullen we eerst op gaan?' vroeg de hertog.

'Hierheen, heer,' was het antwoord. 'We hopen dat we daar iets kunnen vangen.'

'Ik wou dat mijn kinderen erbij waren,' zei de hertog, 'dan konden ze eens meemaken hoe de jacht verloopt.' Hij stuurde een schildknaap op pad om Heinric en Margriete te halen. Die haastte zich om de opdracht van zijn heer uit te voeren en keerde even later terug met beide kinderen.

'Lieve kinderen, welkom!' zei de hertog. 'Heinric, laat nu eens zien of je een beetje dapper bent en of je de honden kunt volgen.' Heinric was opgetogen en knikte: 'Ja, als God me dat vergunt!' En toen werden de jachthonden losgelaten, het bos in. De herten vluchtten weg, zo snel ze maar konden, en de kinderen reden er achteraan. Iedereen zette de achtervolging in, in alle richtingen, en ze reden zó ver dat ze even later al niet meer wisten waar ze elkaar waren kwijtgeraakt.

Het meisje, dat tot dan toe nog nooit aan een jachtpartij had deelgenomen, was helemaal niet blij. Ze doolde huilend en moederziel alleen door het bos, en wist niet welke kant ze op moest. Ze had er geen plezier in want ze begreep wel dat ze verdwaald was, daar in dat bos, te midden van al die angstaanjagende wilde beesten. Op deerniswekkende toon riep ze God aan: 'Genadige God in de hemel, wilt U zich alstublieft over me ontfermen? Geef me toch snel mijn vreugde terug! Ik weet niet welke kant ik op moet over al deze smalle paadjes in het bos. Aan alle kanten wordt het donker. De nacht overvalt me!' De tranen stroomden over haar wangen; ze was er ellendig aan toe. Zonder oponthoud dwaalde ze in haar eentje door het bos.

Ze reed zo lang door dat haar paard niet meer verder kon. Ze moest dus stoppen, steeg af en ging op de grond zitten. Bitter klaagde ze over haar situatie en haar verdriet. Het was veel meer dan ze aankon. Plotseling zag ze een woeste, hongerige beer op zich afkomen. Opnieuw riep het meisje wanhopig tot God de Heer. Daarna rende ze naar de eerste de beste boom in haar buurt en klom erin. De beer ging op haar paard af en sloeg het dier met zijn klauwen in de flank, zodat hij de ingewanden compleet naar buiten trok, om er vervolgens van op te vreten wat hem aanstond. Hij was volledig uitgehongerd en liet er maar weinig van over. Daarna ging hij het bos weer in. Het meisje kwam naar beneden en jammerde: 'O mijn God in de hemel! U bent almachtig, zonder twijfel. Verlos me toch uit mijn ellende, barmhartige God, almachtige Heer.'

Zo zat het meisje daar, de hele nacht, tot de volgende morgen vroeg. Voortdurend bad ze tot God om hulp. Er was geen mens te bekennen, maar vlak voor de dag aanbrak, hoorde ze iemand aankomen die luid aan het kermen en klagen was: 'Ik heb altijd pech, waar ik ook ga of sta! Wie nooit iets heeft bezeten en dus nooit iets heeft verloren, mag zich nog wel een beetje gelukkig prijzen. Als ik nooit iets had bezeten, dan hadden ze ook niet geweten wat ze van me af moesten pakken. God, mijn Heer, ik zat té hoog op het Rad van Avontuur! Ik heb altijd zwoegend en door zware arbeid te verrichten in mijn levensonderhoud kunnen voorzien. Ik stond aan het hoofd van een groot huisgezin en iedereen gehoorzaamde me. En ik heb hen altijd vol goede wil bijgestaan met alles wat ik had. Maar nu ben ik hier in dit bos beroofd van alles wat ik bezat. Bij God! Als dit allemaal zo heeft moeten zijn, waarom hebben ze me dan niet meteen gedood? Dát had ik hun wel kunnen vergeven, maar nu ben ik een arme stakker! Wat moet mijn lieve vrouw nu toch beginnen, hoe moet het verder met mijn arme kinderen? Ik ben diep bedroefd, en met recht!'

Het meisje, dat daar zo in haar eentje bittere tranen stortte, zag vanaf een afstand een koopman aankomen. Ze kreeg weer een sprankje hoop. Ze dacht dat ze bij hem wel veilig zou zijn en dat ze te weten zou kunnen komen waar in het bos ze haar vader was kwijtgeraakt. Daarom riep ze met luide stem: 'Goede man! Hier ben ik, een meisje dat meer recht en reden heeft om haar verlies te beklagen dan dat u dat hebt. Dat weet ik zeker!'

De koopman zag haar zitten in de verte, en dacht: aan zo'n dwaze vrouw heb ik niks! Ik, stumper! Ik ben zelf al arm genoeg en ik heb me nog nooit ingelaten met slechte vrouwen. Mijn levensvreugde is verdwenen, want ik ben alles kwijtgeraakt wat ik bezat! En daarom zei hij: 'Juffrouw, mij

kunt u geen pleziertjes meer bezorgen! Ik ben zo arm als de mieren en mijn leed is groter dan mijn vreugd. Ik betreur de dag dat ik geboren ben!’

‘Bij God, heer!’ zei het deugdzame meisje, terwijl de tranen nog steeds over haar wangen liepen, ‘u moet niet denken dat ik u wil verleiden! Ik ben hier per ongeluk terechtgekomen... ik ben verdwaald... ik weet niet wat ik moet beginnen!’ Nu pas kwam de brave koopman wat dichterbij en bekeek hij het huilende en jammerlijk klagende meisje nog eens goed. Bij het zien van haar grote verdriet vergat hij zijn eigen ellende. En hij vond haar bijzonder mooi om te zien!

‘Juffrouw, moge God het u lonen! Hoe bent u hier zo verzeild geraakt? De Heilige Geest moge me bijstaan, want ik ben stomverbaasd. U lijkt me edel en rijk, en van hoge afkomst. Bent u soms door de een of andere kerel ontvoerd uit het huis van uw vader? Dan was die vent nog slechter dan Judas, die Jezus Christus heeft verraden!’

‘Nee, zo zit het niet,’ antwoordde het meisje. ‘Het is me heel anders vergaan. Mijn moeder is de hertogin van Limborch, ik ben de dochter van de hertog. Gisteren besloot mijn vader hier in het bos te gaan jagen, en omdat mijn broer en ik dat graag eens wilden meemaken, liet mijn vader ons halen. We gingen mee, tot mijn grote verdriet zeg ik nu. Want ik volgde te paard de honden en kwam hier terecht. Ik ben verdwaald. Ik weet niet hoe dat heeft kunnen gebeuren. En toen kwam er gisteravond een beer en die heeft mijn paard doodgebeten. Toen was mijn narigheid nog groter dan die al was! Het is een wonder dat ik zelf aan de klauwen van die beer heb kunnen ontkomen. Ik was doodsbang. Had ik mijn paard nog maar gehad, dan was ik wel weer thuisgekomen. Want ik ben vast niet ver van huis.’

‘U moet weten dat u nog wel tot morgen laat in de middag zult moeten rijden om in de buurt van Limborch te komen,’ zei de goede man. ‘Arme stakker, om hier zo terecht te komen. Ik heb er een hard hoofd in! Als ik mijn geld en mijn koopwaar nog had, dan had ik u wel kunnen helpen, maar nu ben ik net zo hulpeloos als u. En dat spijt me, want ik weet ook niet wat ik moet doen en waar ik heen kan. Het is al een wonder dat ik nog geen wanhoopsdaad heb begaan... dat ik nog niet gestorven ben van verdriet. Het is afgelopen met mij. Ik durf niet naar huis terug te keren. Daarom zal ik met u meegaan.’ Het meisje verheugde zich bijzonder bij het horen van die woorden.

Niet lang daarna sloegen ze een weg in waarvan ze hoopten dat die hen naar Limborch zou voeren. ‘Ach God in de hemel,’ zei het meisje, ‘wat heb ik een enorme honger!’

‘Ik zal je een stuk geven van het brood dat van mijn kar met koopwaar is gevallen en in de greppel belandde. Ik heb het opgeraapt en in mijn zak gestopt. Dat kunnen we eten. Maar meer heb ik niet!’ Dat was een goed idee. Het meisje nam het stuk brood aan.

Toen ze gegeten hadden, vervolgden ze al snel hun reis in de richting die ze hadden gekozen, net zolang totdat de zon onderging en het nacht werd. Ze baden tot God en trokken alsmaar verder, al weeklagend, de hele nacht door. Ze dachten de goede richting op te gaan maar drongen steeds dieper in het bos door. Het was treurig met hen gesteld want hoe verder ze gingen, des te meer wilde dieren ze zagen, waarvoor ze erg bang waren. En zo liepen ze wanhopig verder tot de morgen, en vervolgens gedurende de hele daaropvolgende dag.

Het viel hun vreselijk tegen dat ze ook die dag helemaal niemand zagen. Behalve dan tegen de avond. Toen zagen ze, terwijl ze nog steeds huilden en jammerden, in de diepte van een vallei een kapel die rondom versterkt was met een houten omheining. Dat was wel nodig, want er verbleven daar een hoop slechte, onguere en boosaardige kerels. Het was namelijk een rovershol, de woning van een stel moordenaars. Maar de koopman en het meisje vrolijkten enigszins op bij de aanblik van de kapel. Er zou daar toch wel iemand zijn die hun de weg kon wijzen uit het bos, die hun kon vertellen hoe ze thuis konden komen?

Binnen in de kapel zagen ze een helder licht branden. Nieuwsgierig naar waar dat licht vandaan kwam, gingen ze naar binnen. Er stonden kaarsen in grote kandelaars, naast een baar met daarop de lichamen van twee doden. Zodra ze dat zagen, werden ze doodsbang, want behalve die twee doden was er niemand te zien. Wel ontdekten ze even later een mooi gedekte en goed voorziene tafel. Verder was er geen levende ziel te bekennen in die kapel, behalve dan die twee lijken waarover ik al sprak.

‘Edele jonkvrouw,’ zei de koopman, ‘het lijkt me een goed plan dat we hier wat te eten pakken. Ik heb in elk geval vreselijke honger! We verkeren dan wel in een akelige toestand, maar we kunnen toch ook niet blijven vasten? Dit is stellig een teken van God de Heer.’ Het meisje, dat erg bang was, zei: ‘Ik denk dat dat een goed idee is, heer. Ik word ook gekweld door de honger. Jezus Christus, die omwille van de zondaars de kruisdood stierf, geeft ons hier wat we nodig hebben.’ En zo gingen ze aan tafel zitten om te eten en te drinken.

Nu zal ik u even vertellen hoe die kapel daar zo gekomen was. Een twaalfstal wrede, gevaarlijke rovers had hem laten bouwen zodat degenen van hen die stierven, daar begraven konden worden nadat hun de laatste eer bewezen was. Daar was het allemaal voor bedoeld. Nu was hun kort daarvoor iets naars overkomen: drie mannen van de bende waren eropuit getrokken om ergens in het bos twee geestelijken te beroven en te doden. Maar de beide geestelijken hadden de rovers nog net op tijd gezien. Ze hadden zich met hand en tand tegen hun overvallers verzet en zo twee van de drie weten te doden. De derde was gevlucht, terug naar de kapel, waar zijn makkers juist aan tafel wilden gaan. Zodra die alles gehoord hadden, waren ze met z’n allen de beide slachtoffers gaan ophalen om ze in de kapel op te baren. En daarna waren ze op zoek gegaan naar de twee ontkomen geestelijken. Ze zochten her en der, en hadden de beide doden in de kapel achtergelaten.

Les 2, 3 en 4

Deze fragmenten moet je zelf lezen.

Fragment 1: Boek I

In boek I raakt Margriete verwaald en ze kan alleen maar huilen. Margriete komt uiteindelijk in Athene terecht waar ze haar ware identiteit verborgen houdt. Ondertussen krijgt de zoon van de graaf, Echites, een oogje op haar. Maar omdat Margriete doet alsof ze van lage afkomst is, mogen de twee eigenlijk niet verliefd zijn.

Zo verbleef het meisje ongeveer twee jaar aan het hof van de graaf van Athene, waar ze in hoog aanzien stond. Nu had die graaf een zoon, Echites genaamd, een knappe, sterke jongeling. Hij bekeek de schone jonkvrouw eens en vond haar erg mooi en volmaakt, in ieder opzicht, en boven alle lof verheven. Hij werd hij zo hevig verliefd op haar dat hij er neerslachtig en treurig van werd. Het kostte hem heel wat ongelukkige momenten voor hij haar zijn liefde durfde te bekennen, want hij wist niet bij wie hij zijn leed moest klagen en hield het daarom maar op hoofse wijze verborgen voor de buitenwereld.

Op zekere dag was de gravin met al haar hofdames en ridders, én met haar zoon Echites, in de tuin. Iedere ridder had een meisje onder zijn hoede genomen en was met haar op een mooi plekje gaan zitten. De gravin zelf was druk in gesprek met een machtige, hooggeboren heer die zij al geruime tijd niet had gezien, en dat was zeer naar de zin van de ridders die daar met hun meisje zaten.

Echites zat dolgelukkig naast zijn uitverkorene, onder een schitterende olijfbom. Hij was heel bang en wist niet hoe hij het moest aanleggen, hoe hij haar over zijn gevoelens moest vertellen, maar hij dacht ook: ik moet deze gelegenheid niet ongebruikt voorbij laten gaan, want Ovidius heeft ooit gezegd: 'Wie niet waagt, die niet wint.' Hij zweeg nog eventjes, en het meisje zei ook geen woord omdat ze hem niet wilde storen in gedachten die hem blijkbaar zo lief waren. Maar na een tijdje zei ze toch: 'Jongeman, wat zit u toch te peinzen? Hebt u uw hart soms aan iemand geschonken? Ik hoop maar dat God u de nodige rust zal geven zodat u geen verdriet hebt.'

'Jonkvrouw, God lone u! Ik heb uw troost nodig. Als de liefvallige dame aan wie ik mijn hart heb verloren zich maar over mij wilde ontfermen... Dan was ik veel gelukkiger dan wanneer mijn vader me al zijn land en rijkdom zou geven!'

'Jongeling, moge God u dan bijstaan! Volgens mij bent u bijzonder verdrietig.'

'Vertel me alstublieft eens, schone jonkvrouw: hebt u sinds u hier kwam uw hart nog niet verloren aan een van die vele dappere ridders hier?'

'O nee! Ik heb nog nooit een man gezien met wie ik iets te maken zou willen hebben. Ik let absoluut niet op al die ridders.'

'Maar, liefvallige dame, als er iemand zou zijn die wel op ú verliefd was, zou die dan helemaal geen kans bij u maken?'

'Dat weet ik niet, dat is niet onmogelijk. Ik ben maar een meisje alleen en mijn hart is niet van steen. Dus ik weet niet wat er kan gebeuren. Maar zo'n moment is nog niet aangebroken.' Echites begreep haar woorden en vroeg: 'Lieve jonkvrouw, wat adviseert u mij te doen? Ik bemin iemand die niets van mij lijkt te moeten hebben, en ik durf haar niets te zeggen over mijn liefdesverdriet. Want nu kan ik nog een beetje hoop hebben. Maar als ik het haar zou vertellen en ze zou me afwijzen, dan zou ik het zeker besterven van verdriet. Jonkvrouw, omwille van God in de hemel, en omwille van de genegenheid die mijn vader voor u heeft, geef me toch raad! Want ik heb het nog veel moeilijker dan wie dan ook maar beseft.'

'Bij God, het spijt me dat u zo ongelukkig bent, jonkheer. Maar ik ben niet de juiste persoon om u van advies te dienen, want ik heb helemaal geen verstand van de liefde.'

'Jonkvrouw, alstublieft... alstublieft... geef me toch raad zo goed als u maar kunt!' Uiteindelijk zei het meisje: 'Jongeman, voor zover ik het zie en kan beoordelen, zou ik het in Gods handen leggen. Ik zou mijn liefde niet verborgen houden voor die mooie vrouw. Ik zou haar vertellen over mijn verdriet. Misschien krijgt ze dan wel een beetje medelijden. Als ze er eerst niets van wil horen, dan misschien toch later, als u het voor een tweede keer probeert. Als ze dan nog niet luistert, zou ik het haar nóg een keer vertellen, en dan nóg een keer. Ik zou een beroep doen op haar **hoofsheid** en haar vragen een eind te maken aan mijn verdriet.'

Want ik kan u wel vertellen, jongeman: als een waterdruppel maar voortdurend blijft vallen, is hij in staat een gat in een steen te maken. En dat gebeurt dan niet door de kracht van die druppel, maar door het aanhoudend vallen ervan.'

'Jonkvrouw, is dat heus wat u me aanraadt?'

'Jazeker! Dat is het beste advies dat ik u kan geven, dat zweer ik u.'

'Omwille van God die alles vermag, omwille van uw deugdzaamheid, jonkvrouw, troost mij dan nu en geef me hoop! Want dat kunt ú het allerbeste. Mijn leven, mijn dood, ze liggen in úw handen. U bent degene die me dit alles kunt geven!' Het meisje was er verlegen mee en zei: 'Jongeman, ik had dit allemaal veel liever niet gezegd. Tegenover mij handelt u niet gemakkelijk verkeerd, maar ik zou toch willen dat u dit vertelt tegen iemand bij wie uw woorden beter op zijn plaats zijn. Daar zult u meer profijt van hebben. Ik ben maar een meisje van eenvoudige komaf en ik werd – ach ongelukkige stakker die ik ben! – van mijn vader gescheiden. U moet maar liever ophouden. Wie ongeluk heeft gehad, wordt doorgaans nog vaker het slachtoffer van een onheuse behandeling. U wilt mij hebben als uw liefje, maar ik zeg u dat ik niet de uitverkoren vrouw ben tot wie u uw woorden zou moeten richten. Ik wil absoluut uw liefje niet zijn, edele jonkheer. Bij God, bespaar me daarom dit alles!'

De gravin (moeder van Echites) denkt dat Margriete haar zoon heeft verleid, noemt haar een 'toverkol' en wil haar op de brandstapel gooien. Heksenvervolging was in de Middeleeuwen nog zeldzaam en dus niet per se de realiteit. Waarschijnlijk komt de brandstapel vaker in ridderromans voor om toehoorders te laten huiveren. Duidelijk is wel dat Margriete last heeft van het gebrek aan zelfbeheersing van Echites. Hij wordt door zijn ouders weggestuurd naar Armenië, waar zijn oom koning is. Als hij hoort dat Margriete op de brandstapel wordt gegooid, snelt hij naar zijn thuisland. Hij bevrijdt Margriete en is zo boos op zijn ouders dat hij ze wil vermoorden. De gravin is nog steeds niet blij met Margriete die het hoofd van haar zoon op hol brengt, daarom verzint ze een list waardoor Margriete bij de keizer in Constantinopel moet blijven.

Fragment 2: Boek V en IV

Echites is weer terug in Athene, maar hij is buiten zichzelf van verliefdheid en slaat alles en iedereen kort en klein. De gravin stuurt hem naar Margriete die hem moet helpen tot zichzelf te komen.

OP DIT PUNT HOU IK NU EVEN OP met vertellen over heer Heinric en doe ik u de belevenissen van Echites van Athene uit de doeken. Nadat die uit Constantinopel vertrokken was, waar hij het edelgeboren meisje Margriete, over wie ik al eerder vertelde, had achtergelaten, reed Echites diepbedroefd zonder haar naar huis. Onomwonden zei hij op de terugreis tegen zijn moeder: 'Vrouwe, nu hebt u uw zin. U, met uw venijnige hart, hebt het meisje van me afgenomen. Dat zal u berouwen, uw leven lang, geloof dat maar! Ik heb het u gezegd: als u haar ook maar een haartje krenkt... Nu kunt u dan met een gerust hart op weg naar huis.'

'Mijn lieve schat,' antwoordde de moeder, 'je hebt het helemaal mis. Wat kan ik eraan doen dat de keizer ons een bevel heeft gegeven, en dat hij haar heeft gehouden, toen we daar waren? Hij bezit heel Griekenland, hij zou dus gemakkelijk nog meer van ons af kunnen nemen.'

'Moeder, ik mag verminkt worden met een zwaard als ik niet zó kwaad word dat heel Griekenland zich mijn woede nog lang zal heugen!'

'Heus, jonkheer, iedereen gunt u alle goeds,' mengde de koetsier van de gravin zich in het gesprek. Echites werd razend van woede.

'Loop naar de duivel,' schreeuwde hij, 'wil je je soms met mij bemoeien? Dat zal ik je betaald zetten!' Hij hief zijn zwaard en even later rolde het hoofd van de koetsier over de grond.

De gravin was doodsbang en riep: 'Heren, help me, snel! Ik ben bang dat mijn zoon mij ook zal doden!' De ridders van de graaf schoten toe om Echites zijn zwaard af te nemen, maar toen werd hij helemaal razend. Iedere ridder die op zijn pad kwam, werd door hem verminkt of gedood. Ze waren allemaal zo bang om de strijd met Echites aan te binden dat ze er zo hard ze maar konden vandoor gingen. De graaf en gravin smeekten hun zoon om tot bedaren te komen, maar hij bezorgde hun alleen maar meer verdriet.

Ook thuis was er geen mens meer die iets durfde te doen waardoor hij ontstemd zou raken, of die zelfs maar enigszins in zijn buurt durfde te komen, behalve Evax, de zoon van de vrouw die Echites' min was geweest. Die was altijd al zijn intiemste raadgever geweest. Steeds wanneer Echites iets vreselijks wilde begaan, was er geen mens die hem durfde te berispen of vermanen, of onder handen durfde te nemen, dan enkel en alleen Evax. Als iemand iets verkeerd tegen hem zei, sloeg Echites hem zonder pardon dood.

Echites vertrekt naar Constantinopel en ontmoet zijn geliefde Margriete weer die de volgende boodschap voor hem heeft.

Daarna zei ze: 'Bij God, jonkheer, u hebt veel voor me gedaan en om mijnentwille aan veel verdriet en ongemak het hoofd moeten bieden. Daarom heb ik een grote genegenheid voor u opgevat. Maar... de liefde van een jonkvrouw bent u nog niet waardig, want al uw bekenden keuren uw gedrag ten stelligste af. En het zou toch een té grote schande zijn wanneer een jonkvrouw te horen zou krijgen dat ze iemand bemint die de hele wereld kwaad heeft gedaan? Maar ik zal u zeggen wat u moet doen: zorg ervoor dat u een ridder wordt die alom geprezen wordt! Keer terug naar een eervolle levenswijze, want dat is wat mijn hart verlangt. Als u dapper bent en het verdient door de hele wereld geprezen te worden, dan zal ik u voor altijd liefhebben en dan zal ik u van die liefde wellicht een bewijs bezorgen waardoor u graag met me zult trouwen. Ik heb gezegd dat mijn vader koopman was, maar dat is een grote leugen. Ik ben van hoge afkomst, zoals u later nog wel zult vernemen. Dus: gedraag u goed, en wees ervan verzekerd dat u degene bent én blijft die mijn hart heeft uitverkoren.'

Echites, die bijzonder blij was met de woorden van de jonkvrouw, antwoordde: 'Schone vrouwe, als ik nog zal kunnen triomferen over mezelf door oprechte liefde, door deugdzaamheid en dappere daden, voorwaar, dan zal ik me toelagen op die eer en deugd!' 'Heus, jongeling, van u verlang ik dat meer dan van enig ander die nu in Griekenland leeft, behalve dan van mijn eigen broer en van mijn ouders, die ik al zo menig jaar niet meer gezien heb.'

'Mijn allerliefste,' zei Echites, 'dan neem ik me zeker voor tot ridder te worden geslagen, morgen of de dag daarna!'

Echites wordt hierna tot ridder geslagen met de tekst: 'Het is vanaf nu af aan uw plicht met uw zwaard de heilige Kerk te beschermen.' Zo gaat Echites op avontuur. Hij helpt verschillende jonkvrouwen in nood en komt op een gegeven moment in de burcht waar Venus woont. Heinric, de broer van Margriete die zijn zus zoekt, is daar ook beland. Venus wordt vervolgens ter verantwoording geroepen, want de aanwezige jonkvrouwen en ridders vinden het raar dat deze koningin van de liefde Echites zo lang kwelt. Venus heeft de volgende boodschap voor de heren.

Vrouwe Venus, de koningin van de liefde, zat zielsgelukkig te midden van de vele wijze jonkvrouwen en de beide ridders. 'U wilt graag alles weten. Omwille van de beide heren in ons gezelschap zal ik u allen een gedeelte vertellen van alles wat ik weet. U weet allemaal dat men mij de koningin van de oprechte liefde noemt. Overal waar er sprake is van ontrouw zal ik die bestraffen en wraak nemen. Ik ben altijd jong, jeugdig en fris, zomer én winter. Mijn invloed op de mens is van alle seizoenen. Uit mij komt niets anders voort dan deugdzaamheid en alle geluk van de wereld.

Wie me wil dienen, moet zich schikken naar mijn regels en wetten. De oprechte minnaar moet eenvoudig zijn en goed, beschaafd, deemoedig en wijs, ingetogen, welwillend, standvastig en bescheiden. Hij moet goed zijn mond kunnen houden en zich niet schuldig maken aan bedrog. Oprecht moet hij zijn, en absoluut trouw, wanneer hij tenminste door mij beloond wil worden. Degene die al deze eigenschappen bezit, mag erop vertrouwen dat ik hem zal helpen. Anders is al zijn moeite tevergeefs.

Echites en Heinric trekken samen naar Constantinopel om de stad te verlossen van de heidense sultan. Hij wil namelijk Eusebia, de dochter van de keizer, tegen haar zin in laten trouwen. In Constantinopel worden Echites,

Margriete en Heinric met elkaar herenigd. Echites (inmiddels leenman van Eusebia) en Heinric trekken ten strijde tegen de heidense Saracenen die niet God maar Mohammed aanroepen.

Fragment 3: Boek VII

De sultan heeft veel verliezen geleden, omdat Echites en Heinric met hun leger erg heldhaftig en sterk zijn.

Daarom raakte hij welhaast buiten zinnen. Hij hilde bittere tranen en verwenste zijn god Mohammed en alle andere goden. Hij zei dat Mohammed in de strijd tegen de christenen totaal geen hulp had geboden aan wie dat nodig had, en daarom vervloekte hij hem hartgrondig.

De broer van de sultan, Demophon, wordt vervolgens naar Heinric en Echites gestuurd om een wapenstilstand te overleggen. Hij wordt goed ontvangen, ondanks dat hij een Saraceen is. De wapenstilstand wordt geaccepteerd, mede doordat Echites' oom is overleden en hij nu de koning van Armenië is en zijn land moet bevrijden van belagers. Demophon blijft bij Echites en Heinric en gaat zelfs met ze mee naar Armenië. Zijn hoofsheid wordt door Echites op prijs gesteld.

‘Edele koning, vanaf het moment dat ik u voor het eerst zag, op het slagveld,’ bekende Echites, ‘beviel u me uitstekend, bij God! Als u nu ook nog eens christen was, als u van ons geloof was, zou men u alom prijzen. Want u bent de bloem van alle ridderschap, u bent nog veel voortreffelijker dan ik kan zeggen. Daarom stellen we hier, heer koning, bijzonder veel prijs op uw gezelschap. En daarom verzoeken we u, heer, nog even te blijven. Laat de sultan maar weten hoe de zaken zijn verlopen.’

Demophon zit tijdens het avondmaal naast Esioene (dochter van de koning van Salencen die Echites helpt Armenië te bevrijden). Demophon wordt bevangen door de liefde.

Omdat Esioene christelijk is en Demophon niet, kunnen ze twee niet trouwen. Later bekeert Demophon zich tot het christendom en mogen ze wel trouwen.

Fragment 4: Boek X en XI

Na de wapenstilstand tussen de sultan en Constantinopel gaan de gevechten verder. De schildknaap Jonas biedt aan om hulp te halen bij Evax (beste vriend van Echites) die in Aragon is. Op weg naar Aragon moet hij nog wel een jonkvrouw redden van een draak.

‘Heer, als u het dan zo graag wilt, zal ik u vertellen wat er aan de hand is,’ snikte de jonkvrouw. ‘Heer, u moet weten dat ik de enige dochter ben van de koning van dit rijk. Mijn vader bemint me boven alles en iedereen en maakt zich nu ernstige zorgen om mij. Hier in dit hol woont namelijk de angstaanjagendste en verschrikkelijkste draak die u zich maar kunt voorstellen. Hij moet elke dag gevoed worden met een levend mens, die (daar is niets tegen te doen) hier op deze plek moet worden neergezet. Als het monster naar buiten komt, sleurt het zijn prooi zijn hol in. Als dit offer niet iedere dag opnieuw gebracht wordt, zal de draak naar buiten komen vliegen, zoals al eerder is gebeurd, en alles verslinden wat hij op zijn weg vindt. Hij zal dan bijna het hele land vergiften en verwoesten.

Nu heeft mijn vader een wet uitgevaardigd met de bepaling dat er iedere dag geloot moet worden, en dat degene op wie het lot valt onverbiddelijk uitgeleverd moet worden aan het beest. Mijn vader heeft er bij zijn kroon en bij zijn ziel een eed op gezworen dat het zo moet gebeuren, zelfs al zou het lot mij of hemzelf treffen. Gisteren viel het lot op mij, heer ridder, zoals nu wel duidelijk zal zijn. En nu is mijn vader diepbedroefd en spijt het hem bijzonder dat hij ooit die eed heeft gezworen. Men heeft hem nu gesmeekt ervan af te zien en zijn eed te breken, maar hij zegt dat hij dat niet zal doen. Hij zegt dat God alles voorziet en dat Hij wel iemand anders had gekozen indien Hij dat gewild had, zodat het lot niet op mij gevallen was. Maar

als er zich iemand zou melden die bereid zou zijn hier in mijn plaats te gaan staan om de komst van de draak af te wachten en het er ook nog levend van zou afbrengen, zou die me tot vrouw krijgen en na de dood van mijn vader het hele koninkrijk erven. Maar er is niemand te vinden die de moed kan opbrengen zoiets te doen. En zo sta ik hier dan te wachten op het einde van mijn leven, te wachten tot die draak me komt verslinden. Vlucht dus, heer ridder, om Gods wil! Want het zou me bijzonder spijten als u gedood zou worden, en voor mij maakt het toch niets meer uit. Vlucht, heer, daar komt hij aan...!’

Op dat moment hoorde Jonas lawaai: de draak stormde naar buiten en het meisje schreeuwde hartverscheurend. De ridder, die voor niets terugdeinsde, wierp zich tussen de ingang van het drakenhol en het doodsbanige meisje. Terwijl de draak als de baarlijke duivel naar buiten vloog, trok Jonas zijn zwaard. Er kwamen zulke verzengende vlammen uit de neus van het monster dat de ridder meende dat zijn vel hem te klein werd door de hitte. Het beest ging op zoek naar zijn prooi en er bij zijn kroon en bij zijn ziel een eed op gezworen dat het zo moet gebeuren, zelfs al zou het lot mij of hemzelf treffen. Gisteren viel het lot op mij, heer ridder, zoals nu wel duidelijk zal zijn. En nu is mijn vader diepbedroefd en spijt het hem bijzonder dat hij ooit die eed heeft gezworen. Men heeft hem nu gesmeekt ervan af te zien en zijn eed te breken, maar hij zegt dat hij dat niet zal doen. Hij zegt dat God alles voorziet en dat Hij wel iemand anders had gekozen indien Hij dat gewild had, zodat het lot niet op mij gevallen was. Maar als er zich iemand zou melden die bereid zou zijn hier in mijn plaats te gaan staan om de komst van de draak af te wachten en het er ook nog levend van zou afbrengen, zou die me tot vrouw krijgen en na de dood van mijn vader het hele koninkrijk erven. Maar er is niemand te vinden die de moed kan opbrengen zoiets te doen. En zo sta ik hier dan te wachten op het einde van mijn leven, te wachten tot die draak me komt verslinden. Vlucht dus, heer ridder, om Gods wil! Want het zou me bijzonder spijten als u gedood zou worden, en voor mij maakt het toch niets meer uit. Vlucht, heer, daar komt hij aan...!’

Op dat moment hoorde Jonas lawaai: de draak stormde naar buiten en het meisje schreeuwde hartverscheurend. De ridder, die voor niets terugdeinsde, wierp zich tussen de ingang van het drakenhol en het doodsbanige meisje. Terwijl de draak als de baarlijke duivel naar buiten vloog, trok Jonas zijn zwaard. Er kwamen zulke verzengende vlammen uit de neus van het monster dat de ridder meende dat zijn vel hem te klein werd door de hitte. Het beest ging op zoek naar zijn prooi en kwam op de ridder toe om hem mee te sleuren, precies zoals het dat met eerdere slachtoffers had gedaan. Maar de ridder had zijn vlijmscherpe zwaard getrokken en wist er het gevreesde vliegende monster zo mee te raken dat hij het zijn linkervleugel afsloeg.

De draak stortte ter aarde en wilde vervolgens op de jonkvrouw af. Maar Jonas sprong van zijn paard en ging met geheven zwaard het beest te lijf, dat zich hevig verzette met een regen van klappen van zijn staart op het schild dat Jonas dapper voor zich hield. De ridder wist het monster verschillende diepe verwondingen toe te brengen, maar dat scheen hem, zo zeg ik u, helemaal niets te deren. De vlammen en het vuur uit de keel van de draak hadden Jonas wel schrik aangejaagd.

De mensen op de stadsmuren zagen het gevecht, dat geruime tijd duurde, en ze baden tot God dat Hij de ridder kracht zou geven en dat Hij hun jonkvrouw zou verlossen en het land zou redden uit de nood. De draak was ondertussen behoorlijk nijdig geworden door het gevecht en probeerde de ridder met zijn staart stevig vast te klemmen. Maar Jonas hief opnieuw zijn zwaard en hakte de staart af, tot aan het eind van de ruggengraat van het monster. Daarop hief het beest zo’n verschrikkelijk gebrul aan dat er geen woorden voor zijn. Het sloeg op de vlucht zo snel het maar kon. Het liefst had het naar zijn hol willen vluchten, maar Jonas sneed de draak de toegang af en had vervolgens het grote geluk dat hij hem zijn kop kon afslaan. Morsdood viel het monster op de grond.

Jonas komt uiteindelijk bij Evax aan die Constantinopel te hulp schiet. Ook de ouders van Heinric en Margriete komen naar de stad. In de strijd gaat het hard tegen hard. Aan de kant van de heidenen worden zelfs olifanten ingezet om de christenen te verslaan. Uiteindelijk overwinnen onze helden, want Evax komt op tijd, hakt het hoofd van de sultan af en er wordt een vredesakkoord gesloten. Ook trouwen Echites en Margriete met elkaar. Zij worden koning en koningin van Armenië. Heinric trouwt met Eusebia en wordt keizer van Constantinopel. Heinric en Margriete worden herenigd met hun ouders die hun inmiddels volwassen kinderen weer voor het eerst zien.

Opdracht Middelnederlandse letterkunde

Je hebt in de lessenreeks Middelnederlandse letterkunde geleerd over de Middeleeuwen als cultuur- en literatuurhistorische periode. Dit heb je gedaan aan de hand van de *Roman van Limborch*.

Als afsluiting van de lessenreeks ga je in een groepje van drie leerlingen aan de slag met een zogenoemd 'frame'. Vanuit het frame bekijk je de *Roman van Limborch* zowel door de ogen van de middeleeuwer als door je eigen ogen, als mens uit de 21^{ste}-eeuw.

Als huiswerk voor les 3 lees en bekijk je de bronnen en fragmenten. Maak aantekeningen. Daarna praat en discussieer je in les 3 met je groepje over de antwoorden op de vragen. Pas als jullie samen tot een antwoord zijn gekomen, schrijf je die op.

Veel succes!

Coming of age

De *Roman van Limborch* gaat over de tieners Heinric (16) en Margriete (13) die over het hele Europese continent reizen en verschillende avonturen beleven. Heinric is erop gebrand eer en roem te behalen, terwijl Margriete opgroeit tot een intelligente jonge vrouw. We volgen verschillende in hun ontwikkeling van tieners naar volwassenen. De *Roman van Limborch* is daarom een voorbeeld van 'coming-of-age literatuur'. In deze opdracht gaan jullie het thema 'coming-of-age' verder onderzoeken. Hiervoor lezen en bekijken jullie verschillende bronnen om daarna vragen te beantwoorden.

Opdrachten

Gebruik de bronnen en fragmenten om deze vragen te beantwoorden.

Vraag 1: Coming-of-age literatuur is een overkoepelende term voor literatuur waarin jongeren zich ontwikkelen tot volwassenen. De Bildungsroman is hiervan een specifiek subgenre. Hoewel de term uit de 19^{de} eeuw komt, wordt ook van eerdere en latere romans gezegd dat het Bildungsromans zijn.

- Leg in je eigen woorden uit wat coming-of-age literatuur is.
- Lees de fragmenten uit de *Roman van Limborch* en vergelijk de houdingen van de hoofdpersonages aan het begin en het einde van de roman. Vind jij dat de *Roman van Limborch* een Bildungsroman is? Ondersteun je antwoord met voorbeelden uit de *Roman van Limborch*.

Vraag 2: Lees de bronnen over *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart*.

- Welke elementen uit de *Roman van Limborch* zie je terug in *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart*? Noem er drie.
- Vind jij dat Sara en R. zich hoofs gedragen? Waarom wel of niet? Ondersteun je antwoord met voorbeelden.

- c. Hoe zie je coming-of-age terugkomen in dit verhaal?

Vraag 3: Lees het fragment uit *De belofte van Pisa* van Mano Bouzamour en de informatie over dit verhaal.

- a. Welke elementen uit de *Roman van Limborch* zie je terug in *De belofte van Pisa*? Noem er twee.
- b. Hoe zie je coming-of-age terugkomen in dit verhaal?

Vraag 4: Je hebt nu fragmenten gelezen uit romans uit verschillende periodes. In al deze romans komt het thema coming-of-age terug. Beschrijf op basis van wat je hebt gelezen wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen de uitwerking van coming-of-age in de drie romans. Noteer minimaal drie overeenkomsten en drie verschillen.

Bronnen

Deze bronnen moet je lezen en bekijken:

- De Volkskrant (z.d.) *De grootste Nederlandse ridderroman is weer voor iedereen te lezen. De held van het verhaal? Een scherpzinnige vrouw.* Te raadplegen via de volgende link: <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/de-grootste-nederlandse-ridderroman-is-weer-voor-iedereen-te-lezen-de-held-van-het-verhaal-een-scherpzinnige-vrouw~b83097f9/>
- Helma van Lierop (2010), p.20-23: https://www.dbnl.org/tekst/_lit004201001_01/_lit004201001_01_0041.php
- De historie van mejuffrouw Burgerhart: <https://www.literatuurgeschiedenis.org/teksten/de-historie-van-mejuffrouw-sara-burgerhart>
- Samenvatting Sara Burgerhart: <https://www.youtube.com/watch?v=vegnaDtsApw>
- Enne Knoops over Sara Burgerhart: <https://historiek.net/sara-burgerhart-canon-betje-wolff-aagje-deken/135638/>
- Filmtrailer *De belofte van Pisa*: <https://www.youtube.com/watch?v=DRxO9jutJFw>
- Jann Ruyters (Trouw, 2013) over *De belofte van Pisa*: <https://www.trouw.nl/nieuws/het-rooien-tussen-de-rijken~ba737dd7/>
- Filmrecensie *De belofte van Pisa*: <https://www.trouw.nl/cultuur-media/een-wervelend-drama-over-de-groeipijnen-van-een-muzikaal-talent~b0ee60fd/>
- Interview regisseur *De belofte van Pisa*: <https://www.trouw.nl/cultuur-media/natuurlijk-kan-regisseur-norbert-ter-hall-zich-verplaatsen-in-een-jonge-marokkaan~ba73d91b/>

Deze bronnen kunnen je ondersteunen bij het beantwoorden van de vragen.

- Synopsis: <https://middennederlands.be/limborch/190synopsis.htm>
- Margriete: <http://www.middennederlands.be/limborch/110meisje.htm>
- Heinric: <http://www.middennederlands.be/limborch/120jongen.htm>
- Echites: <http://www.middennederlands.be/limborch/130wildeman.htm>

Margriete in het begin van de roman

Het meisje, dat tot dan toe nog nooit aan een jachtpartij had deelgenomen, was helemaal niet blij. Ze doolde huilend en moederziel alleen door het bos, en wist niet welke kant ze op moest. Ze had er geen plezier in want ze begreep wel dat ze verdwaald was, daar in dat bos, te midden van al die angstaanjagende wilde beesten. Op deerniswekkende toon riep ze God aan: 'Genadige God in de hemel, wilt U zich alstublieft over me ontfermen? Geef me toch snel mijn vreugde terug! Ik weet niet welke kant ik op moet over al deze smalle paadjes in het bos. Aan alle kanten wordt het donker. De nacht overvalt me!' De tranen stroomden over haar wangen; ze was er ellendig aan toe. Zonder oponthoud dwaalde ze in haar eentje door het bos.

Ze reed zo lang door dat haar paard niet meer verder kon. Ze moest dus stoppen, steeg af en ging op de grond zitten. Bitter klaagde ze over haar situatie en haar verdriet. Het was veel meer dan ze aankon. Plotseling zag ze een woeste, hongerige beer op zich afkomen. Opnieuw riep het meisje wanhopig tot God de Heer. Daarna rende ze naar de eerste de beste boom in haar buurt en klom erin. De beer ging op haar paard af en sloeg het dier met zijn klauwen in de flank, zodat hij de ingewanden compleet naar buiten trok, om er vervolgens van op te vreten wat hem aanstond. Hij was volledig uitgehongerd en liet er maar weinig van over. Daarna ging hij het bos weer in. Het meisje kwam naar beneden en jammerde: 'O mijn God in de hemel! U bent almachtig, zonder twijfel. Verlos me toch uit mijn ellende, barmhartige God, almachtige Heer.'

Zo zat het meisje daar, de hele nacht, tot de volgende morgen vroeg. Voortdurend bad ze tot God om hulp. Er was geen mens te bekennen, maar vlak voor de dag aanbrak, hoorde ze iemand aankomen die luid aan het kermen en klagen was: 'Ik heb altijd pech, waar ik ook ga of sta! Wie nooit iets heeft bezeten en dus nooit iets heeft verloren, mag zich nog wel een beetje gelukkig prijzen. Als ik nooit iets had bezeten, dan hadden ze ook niet geweten wat ze van me af moesten pakken. God, mijn Heer, ik zat té hoog op het Rad van Avontuur! Ik heb altijd zwoegend en door zware arbeid te verrichten in mijn levensonderhoud kunnen voorzien. Ik stond aan het hoofd van een groot huisgezin en iedereen gehoorzaamde me. En ik heb hen altijd vol goede wil bijgestaan met alles wat ik had. Maar nu ben ik hier in dit bos beroofd van alles wat ik bezat. Bij God! Als dit allemaal zo heeft moeten zijn, waarom hebben ze me dan niet meteen gedood? Dát had ik hun wel kunnen vergeven, maar nu ben ik een arme stakker! Wat moet mijn lieve vrouw nu toch beginnen, hoe moet het verder met mijn arme kinderen? Ik ben diep bedroefd, en met recht!'

Het meisje, dat daar zo in haar eentje bittere tranen stortte, zag vanaf een afstand een koopman aankomen.

Margriete aan het einde van de roman

Tijdens de wapenstilstand verzint Margriete een spelletje om de tijd te doden. Het spel heet 'het Koningsspe'l. Margriete is de koningin en alle andere jonkvrouwen en ridders doen net alsof ze bij haar op audiëntie komen. Zij stellen Margriete vragen over de liefde en Margriete beantwoordt de vragen. Hieronder volgen voorbeelden.

Toen was koning Colosus aan de beurt. 'Lieve vrouwe, vertel me eens: de liefde is zo verrukkelijk, waarom geldt dat dan niet altijd voor beide partijen? Waarom ondervindt de een soms leed en de ander niet?'

‘[...] Welnu, heer, ik heb van een geleerde in Athene¹⁴⁸ vernomen dat er hierboven in het firmament zeven planeten staan. Ik zal u hun namen noemen: Saturnus, fel en slecht; Jupiter, hoofs en goed; Mars, onbeschaamd en ruw; de Zon, sterk en heet; Mercurius, eenvoudig en wijs; Venus, expert op het gebied van de liefde; de Maan, vlug en snel. Dat zijn hun namen.

Nu zeggen de geleerden dat er hier op aarde niets gebeurt of het wordt beïnvloed door die planeten. Luister nu wat ik vertel: als een kind onder een uitgelezen planeet wordt geboren, dan krijgt dat kind het karakter en de eigenschappen van die planeet mee. Maar als er op dat moment een van de andere, slechte planeten in de buurt staat, dan oefent die ook invloed uit. Daardoor ondervinden veel hoofse mensen leed in de liefde. En daarom heeft vrouwe Venus zoveel verschillende pijlen, dat weet ik zeker.

Let nu op! Ik zal u vertellen wat er gebeurt als er een kind wordt geboren op het moment dat Venus aan haar heerschappij begint. Zo’n kind zal geliefd zijn en alom bemind. En het zal ook van nature in staat zijn te beminnen, want dat is het kind aangeboren. Maar als Saturnus ook invloed uitoefent, wordt de kracht van Venus een stuk minder – begrijp me goed! – wat maakt dat dat kind gemeen en slecht is. Ook al kreeg het van Venus liefde mee, dan doet de laaghartigheid van Saturnus die liefde weer verdrijven. Dat wordt bewerkstelligd door de kwade invloed van die planeet. En hierom beschikt Venus over een grote, loodzware en misvormde pijl. Wanneer ze die afschiet, haalt dat niets uit. De pijl schampt af en alle moeite is tevergeefs.

Wanneer er nu een kind geboren wordt op het moment dat Jupiter en Venus bij elkaar in de buurt staan in één hemelhuis en wanneer zowel Mars als Saturnus géén invloed uitoefenen, en met de maan binnen hun bereik, want die is vlug en snel, dan maakt Venus een krachtig mengsel van verschillende metalen, dat niet te warm is en ook niet te koud, en bovendien heel bestendig. En van dat mengsel smeedt ze een pijl. Zo’n pijl is de meest bijzondere van alle pijlen die Venus ooit vervaardigd heeft. Want die treft altijd doel, mits Jupiter ook invloed uitoefent als het kind geboren wordt. Want anders is het allemaal weer verloren moeite.

Als Venus Mars in haar nabijheid heeft, kan ze maar weinig uitrichten want Mars is onbeschaamd en ruw. Er is dan een pijl in het spel van rood koper, die in eerste instantie veel liefdespijn veroorzaakt, maar die pijn wordt minder en verdwijnt. Dat wordt veroorzaakt door de wreedheid van Mars.

Wanneer Venus en de zon samengaan en er geen ander kwaad is dat hun goede invloed teniet doet, dan komt een kind vanaf zijn geboorte alle eer toe, want de pijl die dan wordt afgeschoten is van rood goud, dat nooit kan roesten. Zo’n kind zal zijn leven lang beminnen en bemind worden, op een hoofse en zuivere manier. Als dan ook Mercurius in de buurt is, zonder andere kwade invloed, dan is de pijl van wit zilver. Zulke kinderen leiden – daar zijn de geleerden het over eens – een verstandig en voorbeeldig leven.

Onder invloed van de maan is de pijl gemaakt van fijne steentjes die allemaal in één keer worden afgeschoten. Iemand voelt dan in het begin pijn, maar die pijn smelt weg als sneeuw wanneer de pijl maar eventjes verwarmd wordt. Hij zal dan spoedig zijn kracht verliezen.

Wanneer Venus helemaal geen invloed heeft en totaal afwezig is op het moment van geboorte, zal de liefde heel problematisch worden. En dit, heer koning,’ zo besloot Margriete haar antwoord, ‘is er de oorzaak van dat de een zoveel te lijden heeft onder de liefde, terwijl dat voor een ander totaal niet opgaat.’

¹⁴⁸ Ze bedoelt Aristoteles

Nu vroeg de keizer van Rome: 'Vrouw, vertel me alstublieft eens hoe men eigenlijk kan weten of men wel op een trouwe en oprechte manier bemint?'

'Heer,' zei de schone jonkvrouw, 'dat kan ik u wel vertellen. Wanneer twee mensen die verliefd zijn bijeenkomen, worden ze allereerst allebei lijkbleek. Dan slaan ze hun ogen neer en daarna staren ze voor zich uit. Vervolgens krijgen ze het vlak daarna heel warm en kleuren ze rood. Dat alles wordt veroorzaakt door de liefde. Ze willen allebei hetzelfde, want de ware liefde kent geen mijn en dijn. Ze hebben niets meer alleen van en voor zichzelf, want hun harten zijn één.'

Een heer die verliefd is, zal vervolgens niet uit zijn op een oneervolle behandeling van de jonkvrouw in kwestie. Als hij immers uit is op iets oneervols, wat nadelig is voor haar, draagt hij haar geen volmaakte liefde toe. Ik heb dan ook een goede raad voor iedere vrouw: wanneer er sprake is van iets wat tegen uw eer ingaat, schuw dan zulke mannen en kijk uit voor zulke wolven in schaapskieren! En als een jonkvrouw bij de man die van haar houdt alleen maar uit is op zijn geld en op de geschenken die hij haar geeft, dan – heus waar! – geeft ze niets om hem, maar houdt ze alleen maar van zijn geld. Daarom: als een man verstandig is, doet hij er goed aan zulke vrouwen uit de weg te gaan, want dat zijn allemaal bedriegsters! Maar als er van dit alles geen sprake is, dan is er naar mijn mening sprake van oprechte liefde.'

Echites aan het begin van de roman

Echites redt Margriete van de brandstapel en is boos op zijn ouders die Margriete slecht hebben behandeld.

Echites gaf zijn paard de sporen, reed zo hard als hij maar kon en arriveerde precies op het moment dat men het meisje in het vuur wilde gooien. 'Graaf van Athene,' brulde hij, 'zeg me eens: heeft de duivel u soms hierheen gebracht? Maak dat u wegkomt, u en mijn moeder, of ik gooi jullie in het vuur! Jullie hebben me schandalig behandeld!' Hij liep op de beul af en gooide hem in het vuur, waarmee hij hem zijn verdiende loon gaf. De baljuw ging dezelfde weg, en toen liep hij op zijn vader af. Zijn moeder riep bevend van angst: 'Lieve kind, waarom ben je zo buiten jezelf? Hou ermee op, lieve jongen. We zullen alles goedmaken wat hier misdaan is. Ook al hebben we ons misdragen, het meisje is nog steeds ongedeerd. Hou maar op, je vader en ik zullen haar net zoveel eer bewijzen als we haar tot nu toe schande hebben aangedaan.'

'Voor dat laatste moet u zich schamen!' zei de jongeling. Met-een nam hij het meisje bij de hand en gaf haar zijn mantel. 'Bij God! schone vrouw, ik zal u, als ik kan, zo hevig wreken op mijn vader die mij verwekte en op mijn moeder, dat heel Griekenland ervan zal spreken!'

'Ach jonkheer,' zei het meisje, 'doe hun om mijnentwil toch geen kwaad. U hebt me gered en me bevrijd van de dood. Als u iets langer was weggebleven, was ik verloren geweest. Ach Heer Jezus, die geboren werd uit Uw moeder, de zuivere Maagd, zal er ooit een einde komen aan mijn ellende? Ja, gezegende Heer, dat zal vast en zeker gebeuren. Welnu, jonkheer, bij de Vader die de wereld geschapen heeft en bij de Moeder, de zuivere Maagd: ik heb nu wel genoeg geleden. Laat men me mijn kleren teruggeven en laat me ongedeerd uit dit land vertrekken, dit land waar ik nu zo word gehoond zonder dat ik dat verdiend heb. Dat weet God!'

‘Ik zou wel gek zijn als ik je liet wegsturen,’ zei Echites, ‘bij God, ik vermoord nog liever mijn vader en moeder dan dat ik jou opnieuw zo’n verdriet bezorg. Bij God, mooie Margriete, blijf toch hier! Ik zal je al je verdriet doen vergeten, ik zal je zoveel eer bewijzen dat er geen ridder of baron in heel Griekenland is die er niet van zal spreken. Maar als je toch niet wilt blijven, bij Jezus Christus die zich liet kruisigen! dan dood ik hen allebei: mijn moeder, die nu zo weinig te zeggen heeft en die zo weinig voor me heeft willen doen, én mijn vader, de graaf. Welke narigheid daar voor mij ook uit voortvloeit. Dan verlaat ik Griekenland, samen met jou, en dan word ik jouw dienaar, als je mijn gezelschap tenminste op prijs stelt. De goede God weet dat ik liever met jou aan de bedelstaf raak dan dat ik de positie van hoge heer bekleed, indien dat jou welgevallig is.’

Als Echites erachter komt dat Margriete in Constantinopel achter moet blijven door een list van zijn moeder, is hij buiten zichzelf van woede.

‘Ach, schone vrouwe,’ antwoordde Echites, ‘als ik maar een beetje hoop mocht blijven houden, zou ik dolgelukkig zijn. Maar mijn moeder heeft je verdreven en ongelukkig en verdrietig gemaakt. Daar zal ze spijt van krijgen, maar dan is het te laat! Bij de trouw die ik verschuldigd ben aan Onze-Lieve-Vrouwe, ik zal straks thuis zó tekeergaan dat ze zich de haren uit het hoofd zal trekken!’

De keizer berispte hem om die woorden en zei: ‘Hou ermee op, en laat het meisje nu gaan!’

[...]

‘Moeder, ik mag verminkt worden met een zwaard als ik niet zó kwaad word dat heel Griekenland zich mijn woede nog lang zal heugen!’

‘Heus, jonkheer, iedereen gunt u alle goeds,’ mengde de koetsier van de gravin zich in het gesprek. Echites werd razend van woede.

‘Loop naar de duivel,’ schreeuwde hij, ‘wil je je soms met mij bemoeien? Dat zal ik je betaald zetten!’ Hij hief zijn zwaard en even later rolde het hoofd van de koetsier over de grond.

De gravin was doodsbang en riep: ‘Heren, help me, snel! Ik ben bang dat mijn zoon mij ook zal doden!’ De ridders van de graaf schoten toe om Echites zijn zwaard af te nemen, maar toen werd hij helemaal razend. Iedere ridder die op zijn pad kwam, werd door hem verminkt of gedood. Ze waren allemaal zo bang om de strijd met Echites aan te binden dat ze er zo hard ze maar konden vandoor gingen. De graaf en gravin smeekten hun zoon om tot bedaren te komen, maar hij bezorgde hun alleen maar meer verdriet.

Ook thuis was er geen mens meer die iets durfde te doen waardoor hij ontstemd zou raken, of die zelfs maar enigszins in zijn buurt durfde te komen, behalve Evax, de zoon van de vrouw die Echites’ min was geweest. Die was altijd al zijn intiemste raadgever geweest. Steeds wanneer Echites iets vreselijks wilde begaan, was er geen mens die hem durfde te berispen of vermanen, of onder handen durfde te nemen, dan enkel en alleen Evax. Als iemand iets verkeerd tegen hem zei, sloeg Echites hem zonder pardon dood. Alle schande en narigheid die hij zijn vader en moeder aandeed, konden hem niet tot inkeer brengen.

Echites wordt naar Constantinopel gestuurd waar hij Margriete direct opzoekt.

Met een luisterrijk gezelschap ging Echites op weg naar Constantinopel. Zodra de keizer van zijn aankomst hoorde, bereidde hij hem en zijn gevolg een schitterende ontvangst, waarna Echites naar de vertrekken van de jonge keizerin ging, die hem ook vriendelijk ontving. Toen zocht de jongeling het meisje van Limborch op. Hij nam haar bij de hand, groette haar vriendelijk en vroeg haar hoe ze het maakte in het keizerrijk en hoe het met haar gesteld was. Het meisje was erg voorkomend en zei: 'Bij God, jongeman, het gaat me goed. En hoe is het bij u thuis? Zijn uw moeder en uw vader allebei gezond?'

'Jazeker, jonkvrouw, God zij dank! Ik geloof dat u hier goed op uw plaats bent. Maar hoe is het gesteld met uw hart? Hebt u dat al aan iemand verpand?'

Echites in het midden van de roman

Echites heeft net een toernooi gewonnen en vertrekt daarna op avontuur door de wereld. Hij wil zijn crush nog wel gedag zeggen.

Heer Echites begaf zich onmiddellijk naar de plaats waar de jonkvrouw van Limborch zich bevond en groette haar op hoofse wijze. 'Heer,' zei het meisje, 'moge God in de hemel u geluk geven, en veel overwinningen, voor nu en altijd. Ik dank u voor uw prachtige geschenk. Het was niet nodig dat u zoveel moeite deed, maar u hebt me er wel mee voor u gewonnen. Ik zal altijd uw vriendin blijven, waar ik ook zal zijn, als u daarom eer en lof kunt verwerven!'

'Bij God, schone vrouwe,' zei Echites, 'waar ik ook ga, mijn hart blijft bij u. En moge God onze Heer me er nooit anders over laten denken, of dat nu tot mijn voordeel zal strekken of tot mijn nadeel. Ik trek nu het land in en dan zal ik me op die reis, ook in andere landen, zó gedragen dat al mijn vrienden die door mij zo schandelijk behandeld zijn zich er zich nu over zullen verheugen dat ik mijn leven heb gebeterd. Moge God in de Hemel me dat vergunnen!'

'Dat hoor ik graag, jongeling,' zei de jonkvrouw, 'en dat moet u niet opvatten als een grapje. Ik gun u alle goeds, ik zou zelfs willen dat u keizer van Rome was. Ik zal u altijd trouw blijven.'

'Bij God, dat geldt voor mij ook, jonkvrouw. Ik vertrek nu. Blijf gezond!' Echites wilde haar op de mond kussen maar ze zei: 'Doe dat maar niet. U bent nog niet waardig dat bij een jonkvrouw te doen, totdat u hebt bewezen dat u zich nóg beter kunt gedragen dan u tot nog toe hebt gedaan. Daarna zal ik graag een kus van u krijgen.'

Echites en Heinric treffen elkaar in de Venusburcht, gaan samen op avontuur en komen uiteindelijk naar Constantinopel waar ze Margriete weer zien.

De keizer heette hen hartelijk welkom, maar toen Echites Margriete zag, liep hij naar haar toe, kuste haar op de mond en begroette haar heel hartelijk met de woorden: 'Schone jonkvrouw, je vader, de hertog en je moeder laten je heel hartelijk groeten. En kijk eens, hier is Heinric, je broer, een koen en waardig ridder, de dapperste ridder die ooit een zwaard droeg.'

Echites aan het einde van de roman

Constantinopel is gered van het leger van de sultan (heidenen). Verschillende jonkvrouwen en vorsten worden verliefd en gaan trouwen. Maar hoe zit het Echites en Margriete?

Nu hebt u gehoord hoe er in Constantinopel vreugde en blijdschap heerste in verband met de aanstaande bruiloften. Maar de nobele koning Echites, die nog steeds niet had gekregen wat hij zo graag wilde en waar zijn hart zozeer naar uitging, ging te rade bij zijn vader en bij Evax en Jonas. 'Heren,' begon hij, 'u weet dat ik al heel lang niets anders wil dan de lieve Margriete tot de mijne maken. Nu is hier haar broer, heer Heinric, die fiere ridder die nog hoofser en wijzer is dan ik u kan vertellen. Ik vraag u, heren, om eens bij hem te gaan informeren of hij mij de hand van zijn zuster zou willen geven. Als hij dat weigert, ziet het er slecht voor me uit, want dan zal ik het absoluut besterven, dat weet ik zeker!'

'Zwijg maar!' zei Echites' vader, de graaf van Athene. 'We zullen heel graag met hem gaan praten.'

Heinric geeft zijn zegen en Margriete stemt toe. De twee trouwen en worden koning en koningin van Armenië.

Heinric aan het begin van de roman

Op zijn zoektocht naar Margriete helpt Heinric de gravin van Milaan, Europa genaamd, te hulp om haar land te verdedigen. Europa kan zijn heldendaad wel waarderen en krijgt vlinders in haar buik. Ze zoekt Heinric op en die zegt geen nee...

De mooie jonkvrouw, de vrouwe van het graafschap, stond op en ging naar de kamer van de jongeman, die geen moment meer aan de jonkvrouw had gedacht. Het speet haar dat ze hem diep in slaap aantrof. Met pijn in het hart fluisterde ze: 'O help, wat brengt de liefde toch bij me teweeg, dat ik een ridder ga opzoeken in zijn bed, een ridder die helemaal niet aan me denkt, die helemaal niet op me zit te wachten, een ridder die niets in de gaten heeft. Dat is toch wel grote schande en oneer! Ik moet maar liever teruggaan. Moet ik me omwille van één man overal te schande maken? Dat zou dwaasheid zijn. Ik ga weg, vóór ik hier gezien word. Als hij mij niet wil, dan wil ik hem ook niet.'

Dus keerde ze terug naar haar kamer. 'Ja, maar...' zei ze toen, 'als hij hier morgen weggaat, zal ik hem dan ooit nog terugzien? Moet ik er nu echt van afzien me uit te spreken tegenover de man van wie ik hou, de man die ik zó graag wil hebben, omdat ik bang ben voor de schande? Dan was ik wel het onzaligste schepsel op de hele wereld!'

Ze liep terug naar de kamer van de dappere ridder. De liefde had haar inmiddels zó moedig gemaakt dat ze hem zachtjes wakker maakte en vriendelijk tegen hem zei: 'Heer ridder, heb genade, om Gods wil! Leg het niet verkeerd uit dat ik naar u toe kom. Moge God het u lonen, want u hebt me vrede en rust bezorgd. Nu kan ik u niet langer hier houden, want u wilt vertrekken. Maar de oprechte liefde die ik voor u heb opgevat, heer ridder, dwingt me nu hier bij u te komen en met u te spreken voor u van me weggaat.'

'Bij God, wees toch welkom, edele vrouwe,' antwoordde de ridder, 'kom naast me liggen, ik ben heel blij dat u gekomen bent!' Hij trok haar naast zich in bed en kuste haar op de mond. 'Bij God, schone jonkvrouw, altijd en overal zult u aan mij een trouwe vriend hebben. Dat hebt

u wel aan mij verdiend.’ Hij trok haar nog dichter naar zich toe en toen maakte de onbevreesde ridder het mooie meisje tot de zijne. Inderdaad, dat was een mooie beloning voor zijn hulp.

Na afloop zei de edele jonkvrouw: ‘Nu hebt u met mij uw wil gedaan. Dat kon ik u niet weigeren, het is gebeurd. Ik vraag u nu dringend een einde te maken aan mijn verdriet door hier bij me te blijven.’ Daarop antwoordde de dappere ridder: ‘Bij God, schone vrouwe, dat kan ik niet. Ik ben namelijk bezig met een belangrijke zaak. Ik zal het u precies vertellen. Ik ben de zoon van de hertog van Limborch, die veel van me houdt en die me niet graag heeft zien vertrekken. Maar werkelijk waar, ik moest wel, en ik zal u zo duidelijk mogelijk vertellen waarom. Het is nu al weer lang geleden, maar ik herinner het me nog precies, dat mijn vader het plan had opgevat om op jacht te gaan. En omdat wij, mijn zuster en ik, daar graag eens bij wilden zijn, liet mijn vader ons halen. We gingen achter de jachthonden aan en mijn zuster reed er zo lang en zo ver achteraan dat we niet wisten waar ze gebleven was. Vanaf die tijd hebben we haar niet meer gezien, want ze is nooit meer teruggekomen. Wel vonden we haar paard terug, verscheurd, en daarom dachten we dat zij ook wel door het een of andere wilde dier zou zijn opgegeten. We waren diepbedroefd. Maar toen kwam er een tijd later een man naar Limborch die ons wist te vertellen dat ze nog in leven is, gezond en wel. Hij zei ons ook dat ze bij hem vandaan was gehaald, en ontvoerd naar Griekenland. Hij was heel zeker van zijn zaak en zwoer dat hij de waarheid vertelde. Hij voerde daarvoor ook goede bewijzen aan, dus geloofden we hem.

En nu ben ik dus op weg naar Griekenland, en ik zal niet naar huis terugkeren voordat ik iets van haar gehoord heb. Maar, lieve vrouwe, u kunt er zeker van zijn dat ik hier terugkom zodra ik weet hoe het met mijn zuster is. En dan zal ik u alles vertellen. Maar, bij God, als iemand u ooit kwaad wil doen, laat me dan waarschuwen. Dan kom ik naar u toe, waar ik ook ben, en dan zal ik u dienen met inzet van mijn leven!’

‘Heer, u vertrekt, en ik blijf achter in alle nood en verdriet. Was ik maar een zachte dood gestorven, dan was ik beter af geweest.’ Zo lagen ze nog te praten tot de dag aanbrak. ‘Heer ridder,’ zei de jonkvrouw op klagende toon, ‘nu gaat u bij me weg. Moge God u bewaren en beschermen!’ Hij kuste haar op de mond en ze stond op, diepbedroefd en terneergeslagen, en ging naar haar kamer.

Europa blijkt later zwanger te zijn van Heinric, maar die is al lang vertrokken.

Heinric aan het einde van de roman

Heinric, de heer van Limborch, had ieders gunst verworven, van groot tot klein. De edele keizerin Eusebia beminde hem en hij beminde haar. Maar ze durfden het elkaar niet te laten merken omdat ze allebei bang waren voor hun eer. Heer Heinric vreesde dat hij van te geringe afkomst was en dat hij geen baat zou hebben bij een huwelijk met de keizerin. En de keizerin wilde niet voor haar liefde uitkomen vanwege alle vorsten in haar omgeving. Maar ze nam zich voor dat ze Heinric toch haar gevoelens zou laten weten voordat hij zou vertrekken, al waren er nog zo veel getuigen.

Luister nu wat heer Echites van Armenië deed. Hij riep alle koningen die in de stad aanwezig waren bijeen en zei: ‘Mijn zwager, de dappere Heinric, heeft heel veel te doen gehad met alle diensten die hij de keizerin bewezen heeft. Ik kan niet goed bedenken hoe zij hem daarvoor zou kunnen belonen. Als hij haar niet geholpen had, was ze haar keizerrijk kwijt geweest. Dat zult u toch wel met me eens zijn? Hoe kan ze hem nu de verdiende eer bewijzen?’

De koning van Salencen zei: ‘Heer, op mijn erewoord: ik raad haar aan hem tot man te nemen, als ze dat tenminste zelf ook wil. Hij is knap, hij ziet er goed uit en hij is de dapperste

man die er op aarde te vinden is. Als u het daar allemaal mee eens bent, zou ik aanraden haar eens te gaan vragen wat ze wil.'

'Bij God!' zei Demophon, de sultan, 'dat is een buitengewoon goed plan, want deze dappere ridder verdient de hoogst mogelijke eer. Laten we naar de keizerin toe gaan!' Ze voegden de daad bij het woord en gingen naar keizerin Eusebia. Nadat ze haar allemaal gegroet hadden, zei de koning van Salencen: 'Vrouwe, wij komen hier met een plan want we hebben het beste voor met u en uw eer. Vrouwe, we willen u iets vragen. Heinric, de heer van Limborch, heeft u de afgelopen tijd gediend en voortdurend bijgestaan op momenten dat u in grote nood verkeerde. Het was slecht afgelopen als hij u in de steek had gelaten. Vertel ons eens, lieve vrouwe, wat is volgens u een eerlijke beloning voor alle moeite die hij zich heeft getroost?'

'Ik wil hem geven wat u me aanraadt, heren,' antwoordde de keizerin. 'Zorg ervoor dat u allen het zo regelt dat het mijn eer ten goede komt, want hij heeft me inderdaad gediend als een trouwe vriend.'

'Edele vrouwe,' zei de koning, 'wij zijn het erover eens dat we graag willen dat hij met u zal trouwen, als dat tenminste uw goedkeuring kan wegdragen.'

'Heren, ik zal alles doen wat u me aanraadt.' Dan was dát hun advies, zeiden ze allemaal, waarna heer Heinric erbij werd gehaald, die met zijn zuster zat te praten. Met spoed ging hij met Margriete naar de vertrekken van de keizerin. Er werden over en weer hoofse groeten uitgewisseld en daarna begon de koning van Salencen: 'Heer, begrijp goed wat ik u ga zeggen, namens de keizerin en alle hier verzamelde vorsten. De keizerin wil u graag op eervolle wijze belonen voor alles wat u voor haar hebt gedaan, want dat hebt u wel verdiend. Iedereen hier is u bijzonder goed gezind en daarom hebben we gezamenlijk de keizerin aangeraden met u in het huwelijk te treden. Zij wil u tot heer van haar rijk maken. Samen met haar zult u het complete Griekse keizerrijk kunnen beschermen. Verzet u niet tegen dit verzoek, maar neem het aan in dank!'

Heer Heinric, de heer van Limborch, die al zo lang verliefd was en zozeer zijn zinnen op de keizerin had gezet, antwoordde vol vreugde: 'Heren, moge God u lonen voor de grote eer die u en de keizerin me hier betonen. Want als ik het inderdaad waardig zou zijn met deze machtige jonkvrouw te trouwen, dan deed ik niets liever dan dat. Maar aangezien dat niet het geval is, kunt u haar veel beter aan iemand anders uithuwelijken. U weet heel goed, heren, dat ik veel te weinig bezittingen heb om een zo hooggeboren vrouwe tot de mijne te maken. Maar moge God u lonen voor dit aanbod.'

'Heer, laat dat idee toch varen!' zei nu de keizer van Rome, 'Want het is werkelijk waar ons aller wens. Ook de keizerin wil het zo. Dus stem toch toe, in de naam van Onze Heer!'

'God in de hemel moge u lonen! Ik doe niets liever dan met haar trouwen,' antwoordde Heinric. De bisschop werd ontboden voor de ondertrouw en er heerste vreugde alom. Ook de beide vorsten Colosus en Prasijs zouden spoedig trouwen met hun beminde jonkvrouwen. Er werd een groot feest gevierd, waar alle andere jonkvrouwen bij aanwezig waren en dat wel veertien dagen duurde. Er werden nog wel zeven andere huwelijken gesloten en de feestelijkheden duurden nog eens veertig dagen.

Fragment De belofte van Pisa

De belofte van Pisa (2013) is een autobiografische roman van Mano Bouzamour. De hoofdpersoon Samir groeit op bij zijn Marokkaanse ouder in de Amsterdamse pijp. Sam kan heel goed piano (in de film trompet) spelen. Sams broer Mo zorgt ervoor dat Sam op het Muzieklyceum Zuid terecht komt en laat hem beloven zijn vwo-diploma te halen. Zelf zit Mo in de criminaliteit. Sam is op zijn 'witte school' de enige van Marokkaanse afkomst. Gedurende het verhaal moet Sam zijn plaats vinden in twee verschillende werelden: zijn Marokkaanse familie en zijn school/vrienden.

Hieronder lees je een fragment uit het boek. Sam heeft net aan zijn vrienden uitgelegd wat de Kristallnacht was, maar hij wordt niet begrepen en het dreigt uit te lopen op een gevecht, maar dan wordt Sam gebeld door zijn (witte, rijke) schoolvriend Ysbrand...

kon horen, waren de tramkabels die stroomstootjes kregen van de aankomende tram 4. Ze keken naar elkaar en toen gebeurde het. Gewelddadige salvo's van gelach, die tot aan het Frederiksplein weergalmden. Ze sloegen zich op de buik en wezen naar mij: als ik nog een keer zoiets stoms vertelde dan zouden ze niet Toetmosis maar mij bekogelen. Duivel was de enige die mij niet uitlachte maar ook hij vond het niet echt fascinerend. Hij sprong ertussen: 'Wie 'm aanraakt, maak ik af.' Terwijl iedereen mij bespote en vertelde dat ik moest oprotten, concludeerde ik iets: ik was het buitenbeentje van de buitenbeentjes.

Ik hoorde pianogeluiden, Mozarts *Eine Kleine Nachtmusik*. Mijn telefoon ging over. Een van de jongens op de hoek hoorde dat ook.

Grizzlybeer zei: 'Pianoringtone? Wat een homo!'

'Ik speel piano. Wat is daar mis mee?'

'Als je dat zelf niet weet, ga ik het je niet uitleggen, pianistje.'

'Je kan het niet uitleggen omdat je een idioot bent. En je moeder is een homo. En als je wilt vechten, ik sta precies hier.'

De jongens hielden op met praten en keken naar ons. Sommigen stookten de boel op: 'Pik je dat, Grizzlybeer?'

Ik had wel zin in een generale repetitie. Eerst iemand van mijn leeftijd aanpakken en daarna opklimmen naar de zwaargewichten waartoe Soesi behoorde. Ik zette mijn borstkas uit, duwde mijn vingertoppen in mijn handpalmen zodat mijn knokkels eruitzagen als

bergketens. Met arendsogen bekeek ik zijn woedende gezicht. Ik stelde me voor dat ik als een slingerap op hem zou springen, me aan hem zou vastklampen en hem met vurige vuisten zou verbrijzelen. Hij zag dat ik bloedlink uit mijn ogen keek, dat ik hem zou verpletteren als een walsmachine want hij zei: 'Tazz, ik mat niet met muzikantjes.'

'Dat is maar goed ook, pikkentrekker. Ik had je een toontje lager laten zingen.'

Ik zag dat Ys belde. Ik distantieerde mij van de menigte op de hoek en nam op.

Ys vroeg of ik al g-g-g-gegeten had.

'Een paar patatjes maar niet echt gegeten.'

Hij vroeg of ik met zijn ouders wilde eten in het Okura Hotel.

'Nee, andere keer.'

Hij zei dat ik dat de vorige keer ook al zei.

'Gaan je ouders geen domme dingen vragen?'

Hij zei van niet.

Moeizaam schopte ik mijn witte Nike Air Force-schoenen uit. In mijn kamer wurmde ik me uit mijn Adidas-joggingpak en smet het op de vleugel. Ik trok een zwart overhemd en een spijkerbroek aan.

Ys en zijn ouders stonden in de lobby. Ik stelde me voor, we namen de lift. Daar zag ik zijn moeder, Iris, onderzoekend naar mij kijken, op de manier waarop bok-sers hun tegenstander opnemen vlak voor het gevecht. Wantrouwend wil ik het nog net niet noemen. Je kon aan haar zien dat ze een tijdschriftenverslinderster was. En dat ze er een gesofisticeerde levensstijl op na hield: haute couture van ontwerpers met ingewikkelde Franse namen, dure crèmes, kasjmieren sjaltrjes, subtiële sie-raadjes.

Het restaurant zat op de drieëntwintigste verdieping, vanaf het bankje in mijn straat kon ik de ramen zien. Ys vertelde dat het restaurant Ciel Bleu heette en twee Michelinsterren had.

We werden naar onze tafel gedirigeerd. Het uitzicht was allesbehalve verkeerd. We zaten aan een mooi gedeekte tafel bij het raam van waaruit je over heel Amsterdam uitkeek. De stad leek verstild, versluierd in zwart vilt. De stadsverlichting als gevallen sterrenclusters. Ik werd er een beetje stil van. Stiltes zijn verraderlijk, dus keek ik voorzichtig om mij heen. Hier kwam het soort mensen dat tijdens het eten glimlachend neerkeek op de rest van de stad.

De burgemeester van Amsterdam zat twee tafeltjes achter ons. Toen we hem passeerden, gaf de vader van Ys hem een hand.

Ys' vader fluisterde: 'Slappe hap die PvdA'er. De criminaliteit in de stad vermenigvuldigt zich om de twee dagen en hij zit hier gezellig te dineren.'

Iris vroeg: 'Sam, wat vind jij nou van al die Marokkaanse straatschoffies?'

Ik overwoog om in gebarentaal terug te praten. En dan vooral veel met de middelvinger. De eerste ronde was nog niet eens begonnen en ze haalde verwoestend uit.

Iris vervolgde: 'In de taxi hiernaartoe zagen we op de Van Woustraat een heel leger van die tierende Marokkaantjes. En toen grapte ik, hé, misschien zit Sam er wel tussen! Ik weet dat dat natuurlijk niet zo is, maar wat vind jij van al die jochies?'

Ze had een ongelooflijk gevoel voor humor. Ik had het gevoel dat mijn antwoord bepalend zou zijn voor de avond.

Scheidsrechtermodus gestart.

'Nou, ik vind dat die jongens hobby's moeten zoeken in plaats van op straat te hangen.'

'En wat voor hobby's dan?'

'Weet ik veel, gewoon hobby's. Sporten, lezen, een vriendinnetje, pianospelen.'

'Misschien zien zij hangen op straat wel als een hobby.'

'Dat kan.'

'Wat zijn jouw hobby's?'

'Ik speel wel eens op de vleugel. En fitnessen met Ys.'

'Ysbrand vertelde al dat jullie de sportschool op stellen zetten. Ik doe aan bodypump.'

Ik werd moedig: 'Leuk! En Iris, behalve bodypump, wat zijn jouw hobby's?'

Ys' vader zei vlugjes: 'Die is ze dagelijks aan het zoeken in de P.C. Hooftstraat. En ze heeft ze nog steeds niet gevonden!'

'Dat is vrij logisch als je in een zijstraat van de P.C. woont,' zei ze bitter. 'En als je wilt dat je kleren morgen worden gewassen, het bed wordt opgemaakt, je golfclubs bij elkaar worden geraapt en het eten wordt klaargemaakt, dan zou ik me behoorlijk gedragen vanavond.'

Ys zei: 'Je kan fantastisch koken, Iris, daarom gaan we bijna iedere dag uit eten.'

Ys' vader kuchte en tussen het kuchen door zei hij: 'Touché.'

De rest van de avond verliep bijzonder gemoedelijk. Ik begon mij zelfs op mijn gemak te voelen. Niet alleen door de pianist in de hoek die naarmate de avond vorderde steeds baldadiger werd, maar vooral door Iris.

Ze was heel nieuwsgierig, maar totaal niet vervelend. Niet alleen had ze een rustgevende stem maar ook een vrolijke gezichtsuitdrukking die onbewust oversloeg op mij. Bovendien vond ik het betoverend hoe Iris haar mes en vork met sensuele vingertoppen vasthield, haar salade in stukjes sneed en smakelijk opat, haar polsen rustend op de rand van de tafel. Ze zou een oorkonde moeten krijgen voor sierlijkste tafelvrouw van het jaar.

Ze was nog nooit in gesprek geweest met een Marokkaan maar had dat altijd al zo graag gewild, dus zei ze: 'Loop leeg, Sam! Ik wil alles weten.'

Ik vertelde over mijn ouders. Hoe zij in Amsterdam terecht waren gekomen. Ik vertelde over de vakanties naar Marokko. Dat de autoreis van Amsterdam naar Marokko drie dagen duurde. Met z'n allen in de auto zonder airco. Met zo'n dak met daarop oude wasmachines, kapotte koelkasten, toiletputten, geragde racefietsen, karretjes, brommertjes, alles verpakt in spuuglelijk gifgroen zeil – Iris sloeg haar hand voor haar mond.

'Ys, ga je een keer mee?'

'Drie dagen onderweg? Weet je hoeveel minuten dat zijn? Ik word al knettergek van een autorit van Amsterdam naar Vinkeveen.'

Ys' vader schudde het hoofd: 'Zal ik mijn commentaar maar voor me houden?'

Iris zei: 'Sam, ga maar een keer met ons mee op vakantie.'

Toen het diner afgelopen was, dacht ik dat er een geintje met mij werd uitgehaald. We hadden drie gerechtjes gekregen die bij elkaar nog niet eens de helft van een babbymaag zouden vullen. Ik vroeg Ys hoe hij in spiermasa wilde aankomen als hij dit soort kleine hoeveelheden at.

‘Kleine maaltijden verspreid over de dag toch?’

‘Maar niet zó klein.’

We namen afscheid van zijn ouders, Iris gaf mij drie kussen – Ys keek heel even uit zijn ooghoeken naar mij.

Ik nam Ys mee naar de moskee in een zijstraatje van de Albert Cuyp. Het was een oud schoolgebouw waarin een moskee, een kapper en een Turks restaurantje zaten. Een handig *all-inclusive*-concept: na het bidden liet je je baard trimmen om daarna de opkomende trek te stillen. Ik liet er altijd mijn haren knippen, voor vijf euro. Ys geloofde dat niet. Ik wees het prijsbordje aan. Ys liet zijn haar knippen in de Cornelis Schuytstraat, voor honderd euro!

Ik klopte op het raam van de coiffeur. Hij was bezig met een klant maar gaf mij en Ys even een hand.

Ik vroeg hem: ‘Heb je al de nieuwe collectie binnen?’

‘Kom morgen terug, zelfde tijd. Neem je blonde vriend mee.’

De knappe kapper was een dikbuikige Algerijn zonder voortanden en met een baard als die van Merlijn. Als hij mij kortwiekte dan schuurde zijn bolle buik, alsof hij er een drieling in herbergde, tegen mijn achterhoofd, waardoor ik voorover schoot en hij streng schreeuwde dat ik stil moest blijven zitten. Aan de muren van zijn kapperskraam krioelden krullerige Koran-teksten. Hij bad ieder gebed stipt op tijd, maar in de tussentijd kocht en verkocht hij gestolen merkkleding.

2. Learner reports

Learner report 1

De Middeleeuwen, je hebt er op school en waarschijnlijk ook daarbuiten al een heleboel over gehoord, gelezen en gezien. Voor mijn onderzoek ben ik benieuwd naar welk beeld jij hebt van Nederlandse Middeleeuwse literatuur. Daarom vraag ik je antwoord te geven op onderstaande vragen.

Het eerste gedeelte is bedoeld om persoonlijke gegevens te verzamelen om zo meer te weten te komen over de groep leerlingen die meedoet aan het onderzoek. In het tweede gedeelte worden vragen gesteld over de Middeleeuwen en Nederlandstalige literatuur.

Ik wil je vragen alle vragen te beantwoorden zonder dingen op te zoeken. Je krijgt hier geen cijfer voor en de antwoorden blijven anoniem.

Het is belangrijk dat je je eigen antwoorden naar jezelf laat mailen (pdf) of op een andere manier bewaart (onthouden, opschrijven).

Alvast bedankt voor het invullen! – Eline Sikkema, docent Nederlands Udens College

* Vereist

1. Klas *

2. Leeftijd *

3. Gender *

- ☐ Vrouw
- ☐ Man
- ☐ Anders
- ☐ Zeg ik liever niet

4. Waar haal jij je kennis over de Middeleeuwen vandaan? Je mag meerdere antwoorden aankruisen. *

- ☐ In de lessen geschiedenis op school
- ☐ In de lessen Nederlands op school
- ☐ Via games
- ☐ Via films en series op tv en streamingdiensten (bijv. Netflix, Amazon Prime, Disney+)
- ☐ Via de radio
- ☐ Door het lezen van boeken
- ☐ Door het lezen van tijdschriften
- ☐ Door het luisteren naar liedjes
- ☐ Door het luisteren naar podcasts
- ☐ Tijdens een museumbezoek
- ☐

Andere

5. Welke zelfstandige naamwoorden komen er bij jou op als je denkt aan de Middeleeuwen? Geef minimaal drie zelfstandige naamwoorden. Meer mag ook. *

6. Welke woorden komen er bij jou op als je denkt aan literatuur in de Middeleeuwen?
Geef minimaal drie woorden. Meer mag ook. *

7. Welke Nederlandse verhalen uit de Middeleeuwen ken je? *

8. Welke groepen mensen schreven verhalen in de Middeleeuwen volgens jou? *

9. Over welke onderwerpen schreef de middeleeuwer verhalen volgens jou? *

10. Door wie werden boeken in de Middeleeuwen gelezen volgens jou? *

11. Wat denk jij: is literatuur uit de Middeleeuwen compleet anders dan literatuur uit latere periodes? Antwoord met ja of nee en leg je antwoord in minimaal één zin uit. *

Learner report 2

In de afgelopen vier lessen heb je meer geleerd over Middel nederlandse letterkunde. Daarbij heb je een logboek bijgehouden. Ik ben benieuwd naar welk beeld jij nu hebt van Middel nederlandse literatuur. Daarom vraag ik je antwoord te geven op onderstaande vragen. Je mag je logboek en het eerste *learner report* erbij houden.

Ik wil je vragen alle vragen te beantwoorden. Je krijgt hier geen cijfer voor.

(Als in de vragen 'literatuur' staat, dan gaat het altijd om Middel nederlandse literatuur.)

Alvast bedankt voor het invullen! – Eline Sikkema, docent Nederlands Udens College

* Vereist

1. Klas *

2. Leeftijd *

3. Gender *

- ☐ Vrouw
- ☐ Man
- ☐ Anders
- ☐ Zeg ik liever niet

4. Heb je het eerste learner report (vragenlijst) ingevuld? *

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5. Heb je je antwoorden op het eerste learner report (vragenlijst) ergens bewaard? *

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6. Hoeveel lessen van de lessenreeks heb je fysiek bijgewoond? *

- ☐ Alle 4 lessen
- ☐ 3 lessen
- ☐ 2 lessen
- ☐ 1 les
- ☐ Ik heb geen enkele les fysiek bijgewoond

7. In de lessenreeks Middelnederlandse letterkunde heb ik geleerd dat...

*Noteer minimaal drie en maximaal vijf dingen die je hebt geleerd tijdens de lessenreeks. **

8. Waar haal jij je kennis over de Middeleeuwen vandaan? Je mag meerdere antwoorden aankruisen. *

- ☐ In de lessen geschiedenis op school
- ☐ In de lessen Nederlands op school
- ☐ Via games
- ☐ Via films en series op tv en streamingdiensten (bijv. Netflix, Amazon Prime, Disney+)
- ☐ Via de radio
- ☐ Door het lezen van boeken
- ☐ Door het lezen van tijdschriften
- ☐ Door het luisteren naar liedjes
- ☐ Door het luisteren naar podcasts
- ☐ Tijdens een museumbezoek
- ☐

Andere

9. Welke zelfstandige naamwoorden komen er bij jou op als je denkt aan de Middeleeuwen? Geef minimaal drie zelfstandige naamwoorden. Meer mag ook. *

10. Welke woorden komen er bij jou op als je denkt aan literatuur in de Middeleeuwen? Geef minimaal drie woorden. Meer mag ook. *

11. Welke Nederlandse verhalen uit de Middeleeuwen ken je? *

12. Welke groepen mensen schreven verhalen in de Middeleeuwen volgens jou? *

13. Over welke onderwerpen schreef de middeleeuwer verhalen volgens jou? *

14. Door wie werden boeken in de Middeleeuwen gelezen volgens jou? *

15. Geef aan of je het eens of oneens bent met onderstaande stellingen.
Leg je antwoord telkens in één zin uit. Je mag je aantekeningen en logboek gebruiken.

Alle middeleeuwen waren onwetend en dom. *

16. **Alle middeleeuwen hadden weinig kennis over de wereld buiten hun eigen woonplaatsen. ***

17. **Alle middeleeuwen waren lompe mensen. ***

18. **Alle middeleeuwers waren vieze mensen.** *

19. Wat denk jij: is literatuur uit de Middeleeuwen compleet anders dan literatuur uit latere periodes? Antwoord met ja of nee en leg je antwoord in minimaal één zin uit. *

20. Vraag 19 heb je in het eerste learner report ook beantwoord. Is je antwoord nu in dittweede learner report anders dan je antwoord in het eerste learner report? *

- ☐ Ja, ik heb nu een andere mening en uitleg gegeven dan in het eerste learner report.
- ☐ Nee, ik heb nu geen andere mening of uitleg gegeven dan in het eerste learner report.
- ☐ Mijn mening is niet veranderd, maar mijn uitleg wel.
- ☐ Mijn mening is veranderd, maar mijn uitleg niet.



Andere

3. Resultaten learner reports

1. LR1 Codebomen

LR1 vraag 5

- I. Tijd van ridders en kastelen**
 - A. Ridders**
RIDDERS (42)
 - B. Kastelen**
KASTELEN (36)
GRACHTEN (2)
VESTING (1)
BURCHT (1)
 - C. Paarden**
PAARDEN (8)
- II. Tijd van oorlogen en gevechten**
 - A. Oorlogen**
OORLOGEN (10)
VELDSLAGEN (1)
 - B. Gevechtswapens en -uitrusting**
ZWAARDEN (4)
HARNAS (2)
TREBUCHET (1)
 - C. Kruistochten**
KRUISTOCHTEN (4)
 - D. Opstanden**
OPSTANDEN (1)
- III. Tijd van het (christelijk) geloof en geestelijken**
 - A. (Christelijk) geloof**
GELOOF (3)
GOD (3)
CHRISTENDOM (1)
GODSDIENST (1)
JEZUS (1)
RELIGIE (1)
 - B. Monniken**
MONNIKEN (9)
 - C. Kerk**
KERK (5)

ROOMS-KATHOLIEKE KERK (1)

D. Kruistochten

KRUISTOCHTEN (4)

E. Geestelijken (algemeen)

GEESTELIJKEN (1)

F. Priester

PRIESTER (1)

G. Klooster

KLOOSTER (1)

IV. Associaties met geschiedenis en tijdperken

A. Tijdperken

RENAISSANCE (6)

VERLICHTING (5)

ROMEINSE RIJK / ROMEINEN (4)

BAROK (1)

JAGERS EN VERZAMELAARS (1)

OUDHEID (1)

VOC (1)

VROEGMODERNE TIJD (1)

B. Geschiedenis

GESCHIEDENIS (5)

GESCHIEDENISTIJDPERK (1)

VERLEDEN (1)

V. Tijd van slechte leefomstandigheden

A. De pest, andere ziektes en de dood

DE PEST (8)

ZIEKTES (3)

DOOD (1)

B. Armoede

ARMOEDE (4)

MISOOGSTEN (1)

C. Viezigheid

RATTEN (2)

STRONT (1)

VARKENS (1)

VI. Tijd van vorsten

A. Koningen en keizers

KONINGEN (9)

KEIZERSCHAP (1)

KAREL DE GROTE (1)

A. Prinsen en prinsessen

PRINSEN (2)

PRINSES (1)

B. Vorsten (algemeen)

VORSTEN (2)

TROON (1)

VII. Tijd van steden en staten

A. Steden

STEDEN (12)

OPKOMENDE STEDEN (2)

BURGERS (1)

HANZESTEDEN (1)

VERSTEDELIJING (1)

B. Staten

STATEN (2)

VOLKEREN (1)

VIII. Tijd van handel en geld

A. Handel

HANDEL (4)

ECONOMIE (1)

HANZESTEDEN (1)

MARKT (1)

VOC (1)

B. Geld

GELD (2)

MUNTEN (1)

IX. Tijd van kunst en cultuur

A. Cultuurperiode

RENAISSANCE (6)

HUMANISTEN (1)

BAROK (1)

B. Kunst en cultuur

CULTUUR (1)

KUNST (1)

MUZIEK (1)

X. Tijd van landbouw en boeren

- A. Landbouw**
 - LANDBOUW (3)
 - MISOOGSTEN (1)
 - VARKENS (1)
- B. Boeren**
 - BOEREN (3)
- XI. Tijd van standenmaatschappij en feodalisme**
 - A. Standenmaatschappij**
 - STANDENMAATSCHAPPIJ (4)
 - STANDEN (1)
 - B. Feodalisme**
 - FEODALISME (2)
 - LANDHEER (1)
 - DIENAREN (1)
- XII. Tijd van boeken en literatuur**
 - A. Boeken**
 - BOEKEN (2)
 - OUDE BOEKEN (2)
 - B. Literatuur**
 - LITERATUUR (2)
- XIII. Tijd van adel**
 - A. Adel**
 - ADEL (5)
- XIV. Geen antwoord**
 - A. Geen antwoord**
 - GEEN ANTWOORD (2)
 - B. Weet ik niet**
 - GEEN IDEE (2)
- XV. Overige**
 - A. Overige – *Amerika***
 - AMERIKA (1)
 - B. Overige – *grot***
 - GROT (1)
 - C. Overige – *universiteiten***
 - MIDDELEEUWSE UNIVERSITEITEN (1)
 - D. Overige – *schandpaal***
 - SCHANDPAAL (1)
- XVI. Tijd van goud en rijkdom**

A. Goud (2) (2.1)

GOUD (2)

B. Rijkdom (2) (2.1)

RIJKDOM (1)

RIJKE KONINGEN (1)

XVII. Tijd van jonkvrouwen

A. Jonkvrouwen

JONKVROUWEN (4)

XVIII. Associaties met steen

A. Steen (3) (3.1)

STEEN (2)

STENEN KACHEL (1)

XIX. Tijd van ambacht, arbeid en nijverheid

A. Ambacht

AMBACHT (1)

GILDE (1)

B. Arbeid en nijverheid

ARBEID (1)

NIJVERHEID (1)

XX. Tijd van jurken

A. Jurken

JURKEN (2)

LANGE JURKEN (1)

XXI. Associaties met oude taal en Oudnederlands

A. Oude taal

OUDE TAAL (1)

B. Oudnederlands

OUDNEDERLANDS (1)

XXII. Tijd van dorpen

A. Dorpen

DORPEN (1)

DORPJES (1)

XXIII. Tijd van graven en hertogen

A. Graven

GRAVEN (2)

GRAVIN (1)

GRAAFSCHAPPEN (1)

B. Hertogen

HERTOGEN (2)

XXIV. Tijd van ongelijkheid

A. Ongelijkheid

ONGELIJKHEID (2)

XXV. Tijd van vervoersmiddelen

A. Boten

BOTEN (1)

B. Koets

KOETS (1)

LR1 vraag 6

I. Dichtkunst en rijm

A. Gedichten

GEDICHTEN (10)

DICHTVORM (1)

DIDACTISCH EPOS (1)

KORTE VERTELLENDE VERSJES (1)

RIJM IN GEDICHTEN (1)

B. Rijm

RIJM (12)

RIJMWOORDEN (1)

RIJM IN GEDICHTEN (1)

C. Poëzie

POËZIE (4)

D. Dichterfiguur

DICHTERFIGUUR (1)

II. (Christelijk) geloof en geestelijken

A. Monniken

MONNIKEN (13)

B. (Christelijk) geloof

CHRISTELIJK (3)

GELOOF (3)

JEZUS (1)

KATHOLIEK (1)

RELIGIEUS (1)

C. God

GOD (3)

GOD CENTRAAL (2)

OVER GOD (1)

D. Christelijke literatuur

MARIALEGENDEN (2)

BIJBEL (1)

BIJBELVERHALEN (1)

KERKLITERATUUR (1)

E. Geestelijken (algemeen)

GEESTELIJKEN (1)

F. Kerklătijn

KERKLATIJN (1)

G. Kloosters

KLOOSTERS (1)

H. Kruistochten

KRUISTOCHTEN (1)

I. Priesters

PRIESTERS (1)

III. Medialiteit en materialiteit

A. Boeken

BOEKEN (6)

DIKKE BOEKEN (1)

B. Schrijfinstrumenten

GANZENVEER (3)

VEER (3)

INKT (1)

C. Geschreven

APART GESCHREVEN (1)

GESCHREVEN (1)

HANDGESCHREVEN (1)

SCHRIJVEN MET EEN VEER (1)

SCHRIJVEN OP STENEN (1)

D. Drukkunst

BOEKDRUKKUNST (2)

DRUKPERS (1)

DRUKWERK (1)

E. Papier

PAPIER (1)

ALLES OP PAPIER (1)

F. Perkament

PERKAMENT (2)

IV. Negatieve associaties (20) (20.8)

A. Saai

SAAI (17)

NIET INTERESSANT (2)

B. Langdradig

LANGDRADIG (6)

LANGZAAM (1)

SLAPEN (1)

TRAAG (1)

C. Moeilijk en onduidelijk

ONDUIDELIJK (2)

VAAG (2)

LASTIG (1)

MOEILIIK NEDERLANDS (1)

MOEILIIK TE LEZEN (1)

MOEILIIKE TAAL (1)

ONBEGRIJPELIJK (1)

ONLEESBAAR (1)

D. Oude meuk

OUDE MEUK (1)

E. Vervelend

VERVELEND (1)

V. Overige

A. Overige – *hyperbool*

HYPERBOOL (2)

B. Overige – *documentatie*

DOCUMENTATIE

C. Overige – *interessant*

INTERESSANT (1)

D. Overige – *koningen*

KONINGEN (1)

E. Overige – *letterkunst*

LETTERKUNST (1)

F. Overige – *niet voor iedereen*

NIET VOOR IEDEREEN (1)

G. Overige – *simpel*

SIMPEL (1)

H. Overige – *snor*

MENSEN MET EEN SNOR (1)

I. Overige – *weinig teksten*

WEINIG TEKSTEN (1)

J. Overige – *wijs*

WIJS (1)

K. Overige – *woorden*

WOORDEN (1)

L. Overige – *ziekte*

ZIEKTE (1)

M. Overige – *zelig*

ZIELIG (1)

VI. Geschiedenis en tijdperken

A. Tijdperken

RENAISSANCE (2)

TACHTIGERS (2)

VERLICHTING (2)

ONTDEKKING AMERIKA (1)

OUDHEID (1)

ROMANTIEK (1)

VAL ROMEINSE RIJK (1)

B. Geschiedenis (algemeen)

GESCHIEDENIS (2)

LITERATUURGESCHIEDENIS (1)

VII. Oud

A. Oud

OUD (8)

OUDE MEUK (1)

VIII. Oudnederlands

A. Oudnederlands

UDNEDERLANDS (9)

IX. Alteriteit van middeleeuwse literatuur

A. Anders en raar – taal

ANDER NEDERLANDS (1)

ANDERE TAAL (1)

RAAR TAALGEBRUIK (1)

A. Anders en raar (algemeen)

ANDERS DAN NU (1)

RAAR (1)

B. Anders en raar – woorden

ANDERE WOORDEN (1)

RARE WOORDEN (1)

C. Apart geschreven

APART GESCHREVEN (1)

X. Geen antwoord

A. Weet ik niet

GEEN IDEE (2)

WEET IK NIET (2)

B. Geen antwoord

GEEN ANTWOORD (2)

GEEN (1)

XI. Oraliteit

A. Voordrachten

VOORDRACHTEN (2)

MONDELINGE OVERDRACHT (1)

TONEEL (1)

VERTELLINGEN (1)

VOORLEZEN (1)

B. Lieder

LIEDEREN (3)

ZANGERS (1)

XII. Fictieve verhalen

A. Sprookjes en mythes

SPROOKJES (3)

MYTHES (1)

B. Fantasie en fictief

FANTASIEGERICHT (1)

FICTIEF (1)

XIII. Repertoire middeleeuwse literatuur

A. Karel ende Elegast

KAREL ENDE ELEGAST (3)

B. Van den vos Reynaerde

REINAERT (1)

REYNAEART DE VOS (1)

C. Beatrijs

- BEATRIJS (1)
- XIV. Grote omvang**
 - A. Grote omvang**
 - DIKKE BOEKEN (1)
 - LANG (1)
 - MONNIKENWERK (1)
 - VEEL (1)
- XV. Kunst en cultuur**
 - A. Kunst en cultuur**
 - KUNST (3)
 - CULTUUR (1)
 - B. Cultuurperiode renaissance**
 - RENAISSANCE (2)
- XVI. Gevechten en kruistochten**
 - A. Gevechten**
 - GEVECHTEN (1)
 - B. Gevechtsuitrusting**
 - HARNAS (1)
 - C. Kruistochten**
 - KRUISTOCHTEN (1)
- XVII. Latijn**
 - A. Latijn**
 - LATIJN (2)
 - KERKLATIJN (1)
- XVIII. Dialect en volkstaal**
 - A. Dialect**
 - DIALECT (1)
 - B. Volkstaal**
 - VOLKSTAAL (1)
- XIX. Filosofen**
 - A. Filosofen**
 - FILOSOFEN (2)
- XX. Lezen**
 - A. Lezen**
 - LEZEN (2)
- XXI. Liefde**
 - A. Liefde**
 - GELIEFDE VROUW (1)
 - HOOFSE LIEFDE (1)
 - ROMANTIEK (1)
- XXII. Ridders**
 - A. Ridder**
 - RIDDER (1)
 - RIDDERSCHAP (1)
- XXIII. Stenen**
 - A. Stenen**
 - SCHRIJVEN OP STENEN (1)
 - STENEN (1)

- XXIV. Verhalen
 - A. Verhalen
 - VERHALEN (2)
- XXV. Wetenschap
 - A. Wetenschappelijk
 - WETENSCHAPPELIJK (1)
 - WETENSCHAPPELIJKE TIJDSCHRIFTEN (1)

LR1 vraag 7

- I. Geen antwoord
 - A. Kent geen verhalen uit de Middeleeuwen
 - GEEN (40)
 - GEEN ALS JE BOEKEN BEDOELT (1)
 - GEEN DIE IK KAN BEDENKEN (1)
 - GEEN ECHT HEEL VERHAAL (1)
 - NIKS (1)
 - B. Geen antwoord
 - GEEN ANTWOORD (5)
 - C. Weet ik niet
 - WEET IK NIET (3)
 - GEEN IDEE (2)
- II. Van den vos Reynaerde
 - A. Van den vos Reynaerde
 - REINAERT DE VOS (10)
 - DE MISDADEN VAN REYNAERT DE VOS (1)
 - VAN DEN VOS REYNAERDE (1)
- III. Karelromans
 - A. Karel ende Elegast
 - KAREL ENDE ELEGAST (8)
 - B. Karel de Grote
 - KAREL DE GROTE (2)
- IV. Overige
 - A. Overige – *Beatrijs*
 - BEATRIJS (1)
 - B. Overige – *Het wonderlyk leven , en de oorlogsdaden, van de kloekmoedige land en zeeheldin*
 - HET WONDERLYKE LEVEN EN DE OORLOGSDADEN VAN DE KLOEKMOEDIGE ZEEHELDIN (1)
 - C. Overige – *Kruistocht in spijkerbroek*
 - KRUISTOCHT IN SPIJKERBROEK (1)
 - D. Overige – *Psyche*

- PSYCHE (1)
- E. **Overige – *Reize door het Aapenland***
 - REIZE DOOR AAPENLAND (1)
- F. **Overige – *Romeinen***
 - ROMEINEN (1)
- G. **Overige – *verhalen van Oranje***
 - VERHALEN VAN ORANJE (1)
- V. **Joris en de draak**
 - A. **Joris en de draak**
 - JORIS EN DE DRAAK (6)
- VI. **Hebban olla vogala**
 - A. **Hebban olla vogala**
 - HEBBAN OLLA VOGALA (3)
- VII. **Mariken van Nieumeghen**
 - A. **Mariken van Nieumeghen**
 - MARIKEN VAN NIJMEGHEN (2)
 - MARIKEN VAN NIMWEGEN (1)
- VIII. **Koning Arthur**
 - A. **Koning Arthur**
 - KONING ARTHUR (2)
 - ARTHUR (1)
- IX. **De reis van Sint Brandaan**
 - A. **De reis van Sint Brandaan**
 - DE REIS VAN SINT BRANDAAN (2)
- X. **Robin Hood**
 - A. **Robin Hood**
 - ROBIN HOOD (2)
- XI. **Sprookjes (algemeen)**
 - A. **Sprookjes (algemeen)**
 - HELE HOOP SPROOKJES (1)
 - SPROOKJES MISSCHIEN (1)
- XII. **Tijl Uilenspiegel**
 - A. **Tijl Uilenspiegel**
 - DIE OVER DIE UIL (1)
 - TIJL UILENSPIEGEL (1)

LR1 vraag 8

- I. **Geestelijken en andere gelovigen**

- A. Monniken en nonnen**
 - MONNIKEN (31)
 - NONNEN (2)
 - ALLEEN MONNIKEN (1)
- B. Geestelijken (algemeen)**
 - GEESTELIJKEN (5)
 - GEESTELIJKHEID (1)
 - VOORAL GEESTELIJKEN (1)
 - MISSCHIEN GEESTELIJKEN (1)
 - IN HET BEGIN ALLEEN GEESTELIJKEN (1)
- C. Gelovigen (algemeen)**
 - GELOVIGEN (3)
 - RELIGIEUZE MENSEN (1)
- D. Mensen die voor de kerk werkten**
 - MENSEN DIE VOOR DE KERK WERKTEN (1)
- E. Priesters**
 - PRIESTERS (1)
- II. Gegoede en voorname mensen**
 - A. Rijken**
 - RIJKEN (10)
 - RIJKE VERVEELDE MENSEN (1)
 - B. Adel**
 - ADEL (4)
 - ADEL LATER (1)
 - VOORAL ADEL (1)
 - C. Geschoolde rijken**
 - RIJKEN DIE KONDEN LEREN LEZEN EN SCHRIJVEN (1)
 - RIJKEN MET SCHOLING (1)
 - D. Rijke burgers**
 - WELGESTELDE BURGER (1)
 - RIJKE BURGERS (1)
 - E. Elite of bovenste middenklasse**
 - ELITE OF BOVENSTE MIDDENKLASSE (1)
 - F. Hogere standen**
 - HOGERE STANDEN (1)
- III. Intellectuelen**
 - A. Filosofen**
 - FILOSOFEN
 - B. Geleerden**
 - GELEERDEN (2)
 - C. Slimme mensen**
 - SLIMME MENSEN (3)
- IV. Overige (11) (11.5)**
 - A. Overige – *beschaafde mensen***
 - BESCHAAFDE MENSEN (1)
 - B. Overige – *boeren***
 - BOEREN (1)
 - C. Overige – *geld en ideeën***

MENSEN DIE GELD WILDEN VERDIENEN EN HUN IDEEËN KWIJT WILDEN (1)

D. Overige – mensen die het niet zo goed hadden

MENSEN DIE HET NIET ZO GOED HADDEN (1)

E. Overige – mensen met te veel tijd

MENSEN MET TE VEEL TIJD (1)

F. Overige – mensen van koninkrijk naar koninkrijk

MENSEN DIE VAN KONINKRIJK NAAR KONINKRIJK GINGEN (1)

G. Overige – normale burgers

NORMALE BURGERS (1)

H. Overige – oude mensen met levenservaring

OUDE MENSEN MET LEVENSERVARING (1)

I. Overige – politici

POLITICI (1)

J. Overige – spirituele dromers

SPIRITUELE DROMERS (1)

K. Overige – tachtigers

TACHTIGERS (1)

V. Geen antwoord

A. Weet ik niet

GEEN IDEE (5)

WEET IK NIET (2)

WEET IK NIET MEER (1)

B. Geen antwoord

GEEN ANTWOORD (2)

VI. Schrijvers en dichters

A. Schrijvers

SCHRIJVERS (5)

SCHRIJVER VAN KAREL ENDE ELEGAST (1)

B. Dichters

DICHTERS (3)

VII. Bevolking

A. Bevolking

BEVOLKING (1)

VERSCHILLENDE GROEPEN BEVOLKING (1)

VIII. Zangers

A. Zangers

MINSTREEL (1)

ZANGERS (1)

LR1 vraag 9

I. Over onderwerpen omtrent het (christelijk) geloof

A. (Christelijk) geloof

GELOOF (17)

CHRISTELIJK GELOOF (2)

RELIGIE (2)

CHRISTELIJKE VERHALEN (1)

GODSDIENST (1)

JEZUS (1)

- B. God**
 - GOD (12)
 - HEEL VEEL OVER GOD (1)
 - VEEL OVER GOD (1)
- C. Bijbelverhalen**
 - BIJBELSE VERHALEN (1)
 - VERHALEN VANUIT DE BIJBEL (1)
- D. God eren**
 - LEEFREGELS – GOD EREN (1)
- II. Over het leven toen**
 - A. Alledag**
 - DAGELIJKS LEVEN (4)
 - ALLEDAAGSE ONDERWERPEN (2)
 - DAGELIJKSE SHIT (1)
 - B. Het leven (algemeen)**
 - HET LEVEN (3)
 - LEVENSSITUATIE (1)
 - C. Het leven toen**
 - HET LEVEN TOEN (1)
 - HOE HET LEVEN TOEN WAS (1)
 - HOE HET LEVEN DAAR WAS (1)
 - WAT TOEN HET HEDEN WAS (1)
 - D. Hun leven**
 - HOE HUN LEVEN WAS (1)
 - HUN LEVEN (1)
 - VOOR- EN NADELEN VAN HUN LEVEN (1)
 - E. Stadsleven**
 - STADSLEVEN (1)
- III. Over liefde**
 - A. Liefde**
 - LIEFDE (10)
 - ROMANTIEK (2)
 - LIEFDE VAN DE DICHTER VOOR EEN VROUW (1)
 - VAAK OVER LIEFDE (1)
- IV. Overige (13) (13.5)**
 - A. Overige – *arm en rijk***
 - ARM EN RIJK (1)
 - B. Overige – *boodschap***
 - BOODSCHAP (1)
 - C. Overige – *de mens***
 - DE MENS (1)
 - D. Overige – *drama***
 - DRAMA (1)
 - E. Overige – *geld***
 - GELD (1)
 - F. Overige – *geschiedenis***
 - GESCHIEDENIS (1)
 - G. Overige – *glorie***

- GLORIE (1)
- H. Overige – *herkenbare onderwerpen***
ONDERWERPEN WAAR MENSEN ZICH IN KONDEN HERKENNEN (1)
- I. Overige – *moed***
MOED (1)
- J. Overige – *onderwijs***
ONDERWIJS (1)
- K. Overige – *ongelijkheid***
ONGELIJKHEID (1)
- L. Overige – *plezier***
PLEZIER (1)
- M. Overige – *rijkdom***
RIJKDOM (1)
- N. Overige – *samenleving***
SAMENLEVING (1)
- O. Overige – *seks***
SEKS (1)
- V. Geen antwoord**
 - A. Weet ik niet**
GEEN IDEE (5)
WEET IK NIET (4)
 - B. Geen antwoord**
GEEN ANTWOORD (3)
- VI. Over ridders**
 - A. Ridders**
RIDDERS (4)
RIDDERVERHALEN (2)
RIDDERSCHAP (1)
- VII. Over gedragsregels**
 - A. Gedragsregels**
HOE JE JE MOET GEDRAGEN (1)
MORAAL (1)
MORAAL (HOE JE JE MOEST GEDRAGEN) (1)
 - B. Gedrag**
GEDRAG (1)
 - C. Leefregels**
LEEFREGELS – BLIJF TROUW (1)
LEEFREGELS – GOD EREN (1)
- VIII. Over dood**
 - A. Dood**
DOOD (5)
- IX. Over oorlog en gevechten**
 - A. Gevechten**
GEVECHTEN (2)
 - B. Oorlog**
OORLOG (2)
- X. Over adel**
 - A. Adel**

ADEL (3)

XI. Over macht en bestuur

A. Macht

HOE GOED EN MACHTIG DE KONINGEN WAREN (1)

MACHT (1)

B. Bestuur

BESTUUR (1)

XII. Over visies en opinies

A. Meningen

HUN MENINGEN (1)

MENINGEN OVER BEPAALDE ONDERWERPEN (1)

B. Wereldbeeld

WERELDBEELD (1)

XIII. Over vorsten

A. Koningen

HOE GOED EN MACHTIG DE KONINGEN WAREN (1)

KONING (1)

B. Vorstelijkheid

VORSTELIJKHEID (1)

XIV. Over afkomst en familie

A. Afkomst

AFKOMST (1)

B. Familie

FAMILIE (1)

XV. Over dieren

A. Dieren

DIEREN (1)

DRAKEN (1)

XVI. Over helden

A. Helden

HELDEN (2)

XVII. Over lijden

A. Lijden

DICHTER LIJDT ONBEANTWOORDE LIEFDE (1)

LIJDEN (1)

XVIII. Over ontdekkingen en ontwikkelingen

A. Ontdekkingen

NIEUWE ONTDEKKINGEN (1)

B. Ontwikkelingen

ONTWIKKELINGEN (1)

XIX. Over prestaties en overwinningen

A. Prestaties

PRESTATIES VAN MENSEN OP EEN VERHALENDE MANIER (1)

B. Overwinningen

OVERWINNINGEN (1)

XX. Over sprookjes

A. Sprookjes

SPROOKJES (2)

XXI. Over trouw

A. Trouw

LEEFREGELS – BLIJF TROUW (1)

LOYALITEIT NAAR DE ADEL (1)

LR1 vraag 10

I. Gegoede en voorname mensen

A. Rijken

RIJKEN (24)

RIJKEN DIE KONDEN LEZEN (3)

MENSEN MET GELD EN TE VEEL TIJD (1)

MENSEN MET VEEL GELD (1)

RIJKE CHRISTENEN (1)

B. Adel

ADEL (10)

EDELEN (1)

NOBELEN (1)

C. Rijke burgers

RIJKE BURGERS (6)

RIJKE BURGERS DIE KONDEN LEZEN (1)

D. Geschoolde rijken

GESCHOOLED RIJKEN DIE KONDEN LEZEN (1)

OPGELEIDE MENSEN DIE EEN OPLEIDING KUNNEN BETALEN (1)

VEELAL RIJKEN DIE HEBBEN LEREN LEZEN (1)

E. Bourgeoisie

BOURGEOISIE (2)

F. Hoge standen

HOGERANGS MENSEN DIE KONDEN LEZEN (1)

HOGERE STANDEN (1)

G. Koningen

KONINGEN (1)

II. Geestelijken en andere gelovigen

A. Monniken en nonnen

MONNIKEN (6)

ALLEEN MONNIKEN (1)

B. Geestelijken (algemeen)

GEESTELIJKEN (3)

C. Gelovigen

GELOVIGEN (2)

D. Priesters

PRIESTERS (1)

III. Intellectuelen

A. Geleerden

GELEERDEN (5)

ALCHEMISTEN (1)

B. Slimme mensen

SLIMME MENSEN (1)

HOOGBEGAAFDEN (1)

- IV. **Geen antwoord**
 - A. **Geen antwoord**
GEEN ANTWOORD (4)
 - B. **Weet ik niet**
GEEN IDEE (2)
WEET IK NIET (1)
- V. **Via mondelinge overdracht**
 - A. **Luisteren**
ARMEN KREGEN VERHALEN OP STRAAT TE HOREN (1)
PUBLIEK LUISTERDE NAAR VERHAALVERTELLER (1)
 - B. **Voorgelezen**
VOORGELEZEN AAN HET VOLK (1)
VOORGELEZEN IN HET OPENBAAR (1)
 - C. **Voorgedragen**
VOORGEDRAGEN (1)
- VI. **Overige (5) (5.2)**
 - A. **Overige – *ambacht***
AMBACHT (1)
 - B. **Overige – *burgers***
BURGERS (1)
 - C. **Overige – *literair geïnteresseerden***
MENSEN DIE GEÏNTERESSEERD WAREN IN LITERATUUR (1)
 - D. **Overige – *mannen***
MANNEN (1)
 - E. **Overige – *ridders***
RIDDELS (1)
 - F. **Overige – *schrijvers***
SCHRIJVERS (1)
- VII. **Mensen die konden lezen (algemeen)**
 - A. **Mensen die konden lezen**
MENSEN DIE KONDEN LEZEN (4)
- VIII. **Geschoolde mensen (algemeen)**
 - A. **Geschoolde mensen**
GESCHOOLDE MENSEN DIE KONDEN LEZEN (1)
GESTUDEERDE MENSEN DIE KONDEN LEZEN (1)
- IX. **Bevolking**
 - A. **Bevolking**
BEVOLKING OM IDEEËN TE VERSPREIDEN (1)
INWONERS (1)
- X. **Lagere volk**
 - A. **Lagere volk**
MENSEN UIT DE LAGERE RANG (1)
VOLK (LAAG INKOMEN MENSEN) (1)
- XI. **Niemand**
 - A. **Niemand**
NIEMAND (2)

LR1 vraag 11

I. Discontinuïteit

A. Ja, compleet anders: verandering inhoud en onderwerpen

- JA, ONDERWERPEN ZIJN VERANDERD (4)
- JA, ANDER MENSBEELD -> ANDERE DINGEN INTERESSANT/BELANGRIJK (1)
- JA, ANDERE BELANGRIJKE ONDERWERPEN (1)
- JA, ER WAS EEN STUK MINDER OM OVER TE SCHRIJVEN (1)
- JA, INHOUD ANDERS (1)
- JA, LITERATUUR MIDDELEEUWEN GEBASEERD OP AANBIDDING GELIEFDE VROUW -> NU OOK INNERLIJKE ASPECT VAN JEZELF GEANALYSEERD (1)
- JA, MINDER GESCHIEDENIS GEWORDEN EN MEER FICTIE (1)
- JA, NU MEER OVER ANDERE DINGEN GESCHREVEN (1)
- JA, ONDERWERPEN ENORM VERANDERD (1)
- JA, ONDERWERPEN IETS RUIMER GEWORDEN NU (1)
- JA, OVER ANDERE DINGEN (1)
- JA, OVER ANDERE DINGEN GESCHREVEN (1)
- JA, VAAK OVER ANDERE ONDERWERPEN DAN NU (1)

B. Ja, compleet anders: verandering taal en taalgebruik

- JA, TAALGEBRUIK ANDERS (3)
- JA, TAAL HEEL ANDERS (2)
- JA, TAAL IS VERANDERD (2)
- JA, NEDERLANDSE TAAL HEEL ANDERS (1)
- JA, OUDNEDERLANDS (1)
- JA, SCHRIJFTAAL HEEL ANDERS (1)
- JA, TAAL COMPLEET ANDERS (1)
- JA, TAAL IS VERANDERD -> EFFECT OP LITERATUUR (1)
- JA, VERNIEUWD TAALGEBRUIK (1)
- JA, WOORDGEBRUIK IS VERANDERD (1)

C. Ja, compleet anders: verandering wereld, mens en maatschappij

- JA, DAGELIJKS LEVEN NIET VERGELIJKBAAR (1)
- JA, HELE ANDERE TIJD (1)
- JA, INTERESSES ZIJN VERANDERD (1)
- JA, MAATSCHAPPIJ IS VERANDERD -> BOEKEN ANDERS GESCHREVEN (1)
- JA, MENSEN GAAN ANDERS NAAR LEVEN KIJKEN -> LITERATUUR IS ONTWIKKELD (1)
- JA, MENSEN KOMEN UIT ANDERE PERIODES (1)
- JA, NORMEN EN WAARDEN TOTAAL ANDERS (1)
- JA, OMSTANDIGHEDEN ANDERS DAN NU (1)
- JA, VEEL DINGEN ZIJN VERANDERD BUITEN LITERATUUR (1)
- JA, WERELD IS VERANDERD -> LITERATUUR OOK (1)

D. Ja, compleet anders: literatuur ontwikkelt en verandert mee met de tijd

- JA, MODERNER (2)
- JA, IEDERE TIJDVAK ANDERE SOORT LITERATUUR (1)
- JA, LITERATUUR IS ONTWIKKELD -> ANDERS (1)
- JA, LITERATUUR ONTWIKKELDE VERDER -> IN LATERE PERIODES ANDERS (1)
- JA, LITERATUUR ONTWIKKELT NAARMATE DE TIJD VORDERT (1)
- JA, LITERATUUR UIT LATERE PERIODES VRIJER DAN MIDDELEEUWEN (1)
- JA, MENSEN GAAN ANDERS NAAR LEVEN KIJKEN -> LITERATUUR IS ONTWIKKELD (1)

E. Ja, compleet anders: verandering consumptie en verspreiding

JA, ARMEN VERHALEN HOREN/ZIEN -> BOEKDRUKKUNST GEMAKKELIJKE BOEK KRIJGEN (1)
JA, NU GROTER EN BEKENDER (1)
JA, RIJME MEER OM TE VERTELLEN, NIET OM TE LEZEN (1)
JA, NU MEER TOEGANKELIJK VOOR "NORMALE" MENSEN (1)
JA, VEEL GROOTSCHALIGER EN COMMERCIELEER GEWORDEN (1)
JA, VEEL MENSEN KONDE NIET LEZEN -> DOELGROEP STUK KLEINER (1)
JA, VELEN LEERDEN LEZEN (1)
JA, TEGENWOORDIGE LITERATUUR GEMAAKT VOOR IEDEREEN I.P.V. BEPAALDE MENSEN (1)

F. Ja, compleet anders: verandering minder (christelijk) geloof

JA, NU MEER GESCHREVEN VOOR PLEZIER EN MINDER VOOR GELOOF (1)
JA, NU MINDER/BIJNA NIET OVER GELOOF, MEER VOOR PLEZIER (1)
JA, NU NIET MEER ZOVEEL OVER GELOOF (1)
JA, TOEN VEEL MEER OVER GOD (1)
JA, VERHALEN MIDDELEEUWEN GEKENMERKT DOOR ASPECTEN BIJBEL -> BEELD VERANDERT
MENSEN CENTRAAL (1)
JA, VROEGER VAAK OVER GELOOF -> TEGENWOORDIGE NIET MEER (1)
JA, WANT JEZUS (1)

G. Ja, compleet anders: verandering visies en denkwijze

JA, ZICHT OP LEVEN ANDERS (2)
JA, ANDERE TIJD -> ANDERE BLIK OP LEVEN (1)
JA, MANIER VAN DENKEN ANDERS (1)
JA, MENSEN GAAN ANDERS NAAR LEVEN KIJKEN -> LITERATUUR IS ONTWIKKELD (1)
JA, WEINIG VERSCHILLENDE VISIES OP DE WERELD (1)

H. Ja, compleet anders: verandering schrijven

JA, MANIER VAN SCHRIJVEN IS VERANDERD (1)
JA, MANIER VAN SCHRIJVEN TOTAAL ANDERS (1)
JA, OP HELE ANDERE MANIER GESCHREVEN (1)
JA, SCHRIJFSTIJL IS VERANDERD (1)
JA, MAATSCHAPPIJ IS VERANDERD -> BOEKEN ANDERS GESCHREVEN (1)

I. Ja, compleet anders: overige veranderingen

JA, BEDOELINGEN ERACHTER HEEL ANDERS (1)
JA, MANIER VAN VERTELLEN IS VERANDERD (1)
JA, MIDDELEEUWEN KEERPUNT (1)
JA, NU WEL LEUK OM BOEKEN TE LEZEN (1)

J. Ja, compleet anders: verandering meer voor plezier

JA, LITERATUUR MIDDELEEUWEN VERSPREIDER KENNIS EN GEDACHTEN -> NU OOK VOOR
PLEZIER (1)
JA, NU MEER GESCHREVEN VOOR PLEZIER EN MINDER VOOR GELOOF (1)
JA, NU MINDER/BIJNA NIET OVER GELOOF, MEER VOOR PLEZIER (1)

K. Ja, compleet anders: geen uitleg

JA, GEEN UITLEG (1)
JA, IK WEET NIET WAAROM (1)

II. Continuïteit

A. Nee, niet compleet anders: dezelfde soort onderwerpen

NEE, GING LANGE TIJD OVER GELOOF (1)
NEE, ONDERWERPEN ONGEVEER HETZELFDE (1)
NEE, VROEGER EN NU GESCHREVEN OVER ACTUELE ONDERWERPEN (1)

B. Nee, niet compleet anders: overige overeenkomsten/voortdurende

- NEE, BEGRIPPEN KUNNEN OVEREENKOMEN (1)
- NEE, LITERATUUR KOMT VOORT UIT DIE PERIODE (1)
- NEE, LITERATUUR LAAT NOG STEEDS EEN BLIK OP SAMENLEVING ZIEN (1)
- C. Nee, niet compleet anders: dezelfde taal**
 - NEE, DEZELFDE TAAL (2)
- D. Nee, niet compleet anders: geen uitleg**
 - NEE, IK ZOU NIET WETEN WAT ER VERANDERD IS (1)
 - NEE, VEEL VERSCHILLEN MAAR OOK OVEREENKOMSTEN (1)
- III. Geen antwoord**
 - A. Weet ik niet**
 - GEEN IDEE (7)
 - B. Geen antwoord**
 - GEEN ANTWOORD (3)
 - GEEN MENING (1)
- IV. Onduidelijke/incomplete antwoorden**
 - A. Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg discontinuïteit**
 - ANDERE TAAL (1)
 - BEETJE ANDERS, ANDERE WOORDEN (1)
 - ONLEESBAAR NEDERLANDS (1)
 - POËZIE MIDDELEEUWEN MEER OVER LIEFDE (1)
 - VROEGER MEER REALITEIT -> NU MEER FANTASIE (1)
 - SCHRIJFSTIJL ANDERS (1)
 - VERHALEN EN ONDERWERPEN VAAK GELIJK (1)
 - MEER ONREALISTISCH EN DRAMATISCHER DAN NU (1)
 - VEEL RIJM (1)
 - B. Geen (duidelijke/harde) stellingname; onvoldoende uitleg**
 - MIDDEN, TE VERGELIJKEN, MAAR NIKS EXACT HETZELFDE (1)
 - NIET HELEMAAL, PAAR GELIJKENISSEN MET ANDERE EEUWEN (1)
- V. Discontinuïteit, maar uitleg continuïteit**
 - A. Discontinuïteit, maar uitleg continuïteit**
 - NEE, NIET HETZELFDE, MAAR BASIS GEWEEST VAN MODERNE LITERATUUR (1)
- VI. Continuïteit met uitleg beide kanten**
 - A. Nee, niet compleet anders: doel hetzelfde, maar verhalen anders**
 - NEE, DOEL HETZELFDE, VERHALEN ALLEEN ANDERS (1)
 - B. Nee, niet compleet anders: reflecteren, maar andere schrijfstijl**
 - NEE, MENSEN IN DEZE TIJD REFLECTEREN OOK VAAK OP DE MENS, ALLEEN ANDERE SCHRIJFSTIJL (1)
 - C. Nee, niet compleet anders: taal anders, maar veel overeenkomsten**
 - NEE, TAAL IS ANDERS, MAAR TOCH VEEL OVEREENKOMSTEN (1)
- VII. Continuïteit, maar uitleg discontinuïteit**
 - A. Nee, niet compleet anders: geen uitleg; wel ander taalgebruik**
 - NEE, ALLEEN ANDER TAALGEBRUIK (1)
 - B. Nee, niet compleet anders: geen uitleg; wel boodschap anders**
 - NEE, NIET PER SE, ALLEEN BOODSCHAP ACHTER LITERATUUR KAN ANDERS ZIJN (1)

2. LR2 Codebomen

LR2 vraag 7

- I. **Geleerd over coming-of-age**
 - A. **Coming-of-age (algemeen)**
 - WAT COMING-OF-AGE BETEKENT (3)
 - COMING-OF-AGE (2)
 - COMING-OF-AGE LITERATUUR (1)
 - WAT COMING-OF-AGE IS (2)
 - B. **Coming-of-age: inzichten**
 - COMING-OF-AGE IS AL HEEL OUD (1)
 - COMING-OF-AGE KOMT IN VELE BOEKEN TERUG (1)
 - COMING-OF-AGE WAS OOK VROEGER POPULAIR (1)
 - HOE COMING-OF-AGE OP VERSCHILLENDE MANIEREN IN EEN VERHAAL ZIT VERWERKT (1)
 - OVEREENKOMSTEN COMING-OF-AGE BOEKEN UIT VERSCHILLENDE TIJDEN (1)
 - TOCH AL LANGE HISTORIE VAN COMING-OF-AGE (1)
 - VERSCHIL IN COMING-OF-AGE TUSSEN OUDE EN NIEUWE ROMANS (1)
 - VERSCHILLEN COMING-OF-AGE BOEKEN UIT VERSCHILLENDE TIJDEN (1)
- II. **Geleerd over de Roman van Limborch**
 - A. **Roman van Limborch (algemeen)**
 - BESTAAN VAN ROMAN VAN LIMBORCH (1)
 - ROMAN VAN LIMBORCH (1)
 - OVER ROMAN VAN LIMBORCH (1)
 - WAT ROMAN VAN LIMBORCH IS (1)
 - B. **Roman van Limborch: inhoud en verhaal**
 - INHOUD ROMAN VAN LIMBORCH (2)
 - VERHAAL VAN DE ROMAN VAN LIMBORCH (2)
 - C. **Roman van Limborch: achtergrond en geschiedenis**
 - ACHTERGROND ROMAN VAN LIMBORCH (1)
 - GESCHIEDENIS ROMAN VAN LIMBORCH (1)
 - ROMAN VAN LIMBORCH IS AL HEEL OUD (1)
 - D. **Roman van Limborch: overeenkomsten met nu**
 - OVEREENKOMSTEN ROMAN VAN LIMBORCH EN BOEKEN/SERIES/FILMS NU (1)
 - E. **Roman van Limborch: verschillen met nu**
 - VERSCHILLEN ROMAN VAN LIMBORCH EN BOEKEN/SERIES/FILMS NU (1)
- III. **Geleerd over overeenkomsten toen en nu**
 - A. **Overeenkomsten toen en nu: boeken, romans en literatuur**
 - BOEKEN VROEGER LIJKEN OP BOEKEN NU (1)
 - DINGEN UIT OUDE ROMANS KOMEN TERUG IN MODERNE ROMANS (1)
 - GROTE OVEREENKOMSTEN MIDDELNEDERLANDSE LETTERKUNDE EN LITERATUUR NU (1)
 - LITERATUUR VROEGER VERSCHILT NIET VEEL VAN NU (1)
 - OVEREENKOMSTEN COMING-OF-AGE BOEKEN UIT VERSCHILLENDE TIJDEN (1)
 - OVEREENKOMSTEN ROMAN VAN LIMBORCH EN BOEKEN/SERIES/FILMS NU (1)
 - VERHAALLIJN OUDE BOEKEN EN MODERNE BOEKEN LIJKEN OP ELKAAR (1)
 - WAT DE OVEREENKOMSTEN ZIJN TUSSEN BOEKEN VROEGER EN NU (1)
 - B. **Overeenkomsten toen en nu (algemeen)**
 - MIDDELEEUWEN KOMEN SOMS OVEREEN MET NU (1)
 - OVEREENKOMSTEN MET HEDEN (1)

IV. Geleerd over hoofsheid

A. Hoofsheid (algemeen)

WAT HOOFSHEID IS (3)

BEGRIIP HOOFSHEID GELEERD (1)

HOOFSHEID (1)

B. Hoofsheid: inzichten

HOOFSHEID IS BELANGRIJK (1)

NORMEN EN WAARDEN – HOOFSHEID – KOMEN UIT ARABISCHE CULTUUR (1)

C. Gedragscode

GEDRAGSCODE (1)

V. Geleerd over verschillen toen en nu

A. Verschillen toen en nu: boeken, romans en literatuur

BOEKEN FANTASIELOZER (1)

GROTE VERSCHILLEN LITERATUUR TOEN EN NU (1)

VERSCHILLEN COMING-OF-AGE BOEKEN UIT VERSCHILLENDE TIJDEN (1)

VERSCHILLEN ROMAN VAN LIMBORCH EN BOEKEN/SERIES/FILMS NU (1)

VERSCHIL IN COMING-OF-AGE TUSSEN OUDE EN NIEUWE ROMANS (1)

WAT DE VERSCHILLEN ZIJN TUSSEN LITERATUUR TOEN EN NU

WAT DE VERSCHILLEN ZIJN TUSSEN MIDDELEEUEWSE EN HEDENDAAGSE LITERATUUR (1)

WAT DE VERSCHILLEN ZIJN TUSSEN BOEKEN VROEGER EN NU (1)

B. Verschillen toen en nu (algemeen)

VERSCHILLEN MET HEDEN (2)

VI. Vaardigheden geleerd en inzichten in literatuur verkregen

A. Vaardigheden

ANALYSEREN RELEVANTE BRONNEN (1)

COMMUNICATIE (1)

KLASSEN OVERLEGGEN (1)

KOPPELEN VAN ROMAN VAN LIMBORCH AAN ROMAN UIT HEDEN (1)

SNELLER BRONNEN ANALYSEREN (1)

VORMEN VAN EIGEN MENING OP BASIS VAN INHOUDELIJKE ASPECTEN (1)

B. Inzichten in literatuur verkregen

ER ZIJN WEL ECHTE VERHALEN (1)

GESCHIEDENIS VAN LITERATUUR (1)

INZICHT LITERATUUR (1)

LITERATUUR IS AL HEEL OUD (1)

WANNEER IETS GESCHIKTE LITERATUUR IS (1)

VII. Geleerd over middeleeuwse literatuur (algemeen)

A. Middeleeuwse literatuur (algemeen)

KENMERKEN MIDDELEEUEWSE LITERATUUR (3)

ALGEMENE KARAKTERISTIEKEN MIDDELEEUEWSE LITERATUUR (1)

BETEKENIS ACHTER LITERATUUR IN DE MIDDELEEUEWEN (1)

WAT DE MIDDELEEUEWEN M.B.T. LITERATUUR INHOUDEN (1)

WELKE ASPECTEN UIT DE MIDDELEEUEWEN TERUGKOMEN IN MIDDELEEUEWSE LITERATUUR (1)

VIII. Geleerd over de Middeleeuwen (algemeen)

A. Middeleeuwen (algemeen)

GESCHIEDENIS VAN DE MIDDELEEUEWEN (1)

KENMERKEN MIDDELEEUEWEN (1)

- HOE DE MIDDELEEUWEN IN ELKAAR ZITTEN (1)
- INZAGE IN HOE DE MIDDELEEUWEN ERUITZAGEN (1)
- B. Nederland in de Middeleeuwen**
 - DINGEN GELEERD OVER NEDERLAND IN DE MIDDELEEUWEN (1)
- IX. Overige**
 - A. Overige – *Bildungsroman***
 - WAT EEN BILDUNGSROMAN IS (1)
 - B. Overige – *denkwijze***
 - DENKWIJZE TOENDERTIJD (1)
 - C. Overige – *entrelacement***
 - BEGRIIP ENTRELACEMENT GELEERD (1)
 - D. Overige – thema liefde**
 - LIEFDE GROOT THEMA (1)
 - E. Overige – *ridderverhalen***
 - RIDDERVERHALEN (1)
- X. Geleerd over de middeleeuwse (standen)maatschappij**
 - A. Middeleeuwse (standen)maatschappij**
 - OVER DE MAATSCHAPPIJ IN DE MIDDELEEUWEN (1)
 - SYSTEEM WAAR MEN TOENDERTIJD IN LEEFDE (1)
 - VROEGER STANDENMAATSCHAPPIJ (1)
- XI. Persoonlijke ervaringen en meningen**
 - A. Persoonlijke meningen**
 - LITERATUUR BLIJFT SAAI (1)
 - OUDE LITERATUURBOEKEN KUNNEN LEUK ZIJN (1)
 - B. Persoonlijke ervaring**
 - LASTIG TAALGEBRUIK (1)
- XII. Geleerd over Middelnederlandse literatuur**
 - A. Middelnederlandse roman: uiterlijk en kenmerken (**
 - HOE EEN MIDDELNEDERLANDSE ROMAN ERUITZIET (1)
 - KENMERKEN VAN MIDDELNEDERLANDSE BOEKEN (1)
 - B. Middelnederlandse literatuur vs. nu**
 - GROTE OVEREENKOMSTEN MIDDELNEDERLANDSE LETTERKUNDE EN LITERATUUR NU (1)
- XIII. Geleerd over schrijven in de Middeleeuwen**
 - A. Schrijven in de Middeleeuwen**
 - BEGRIIP KOPIIST GELEERD (1)
 - HOE ER IN OUDNEDERLANDS GESCHREVEN WERD (1)
 - HOE HET SCHRIJVEN TOT STAND KWAM IN DE MIDDELEEUWEN (1)
- XIV. Lezen = weten**
 - A. Lezen = weten**
 - LEZEN = WETEN (2)
- XV. Weinig tot niets geleerd**
 - A. Niet veel (1) (3.0)**
 - NIET VEEL (1)
 - B. Niets (1) (3.0)**
 - Code: NIETS (1)

LR2 vraag 9

- I. Tijd van ridders, koningen en kastelen**

A. Ridders

RIDDERS (18)

RIDDERROMAN (1)

B. Kastelen

KASTELEN (7)

C. Koningen

KONINGEN (4)

KONINKRIJK (1)

II. Overige

A. Overige – *films en games*

SHREK (1)

MINECRAFT (1)

A. Overige – *geschiedenis*

GESCHIEDENIS (1)

B. Overige – *humanist*

HUMANIST (1)

C. Overige – *koets*

KOETS (1)

D. Overige – *koffiepapier*

KOFFIEPAPIER (1)

E. Overige – *mannen en vrouwen*

MANNEN EN VROUWEN (1)

F. Overige – *ontwikkeling*

ONTWIKKELING (1)

G. Overige – *paarden*

PAARDEN (1)

H. Overige – *queeste*

QUEESTE (1)

I. Overige – *reputatie*

REPUTATIE (1)

J. Overige – *rijkdom*

RIJKDOM (1)

K. Overige – *verhoudingen*

VERHOUDINGEN (1)

III. Tijd van hoofsheid

A. Hoofsheid

HOOFSHEID (8)

IV. Tijd van standen(maatschappij) en het feodale stelsel

A. Feodale stelsel

FEODALE STELSEL (3)

FEODALISME (1)

B. Standenmaatschappij

STANDENMAATSCHAPPIJ (4)

C. Standen

HOGE MENSEN (1)

RANGEN (1)

V. Tijd van het (christelijk) geloof en geestelijken

A. Monniken en nonnen

MONNIKEN (4)

NONNEN (2)

B. Geestelijken (algemeen)

GEESTELIJKEN (2)

GEESTELIJKHEID (1)

SINTERKLAAS (1)

C. Christelijk geloof

CHRISTEN (1)

JEZUS (1)

D. Kerk

KATHOLIEKE KERK (1)

KERK (1)

VI. Tijd van romans, boeken en literatuur

A. Romans

RIDDERROMAN (1)

ROMAN (1)

ROMAN VAN LIMBORCH (1)

B. Boeken

BOEKEN (2)

C. Literatuur

LITERATUUR (1)

LETTERKUNDE (1)

D. Verhalen

VERHALEN (2)

VII. Tijd van slechte leefomstandigheden

A. Ziekte en dood

KINDERSTERFTE (1)

ZIEKTES (1)

- B. Armoede**
ARMOEDE (1)
 - C. Viesheid**
VIESHEID (1)
- VIII. Tijd van adel**
 - A. Adel**
ADEL (2)
- IX. Tijd van boeren**
 - A. Boeren**
BOEREN (2)
- X. Tijd van strijd en duels**
 - A. Gevechtswapens**
ZWAARDEN (1)
LANS (1)
 - B. Duel**
PAARDENDUEL (1)
 - C. Strijd**
STRIJD (1)
- XI. Geen antwoord**
 - A. Geen antwoord**
GEEN ANTWOORD (1)
 - B. Weet ik niet**
WEET IK NIET (1)

LR2 vraag 10

- I. Verhalen en romans**
 - A. Verhalen**
DEZELFDE SOORT VERHALEN (1)
HELDENVERHALEN (1)
KORTE VERHALEN (1)
LIEFDESVERHALEN (1)
RIDDERVERHALEN (1)
VLOEIENDE VERHALEN (1)
 - B. Romans**
ROMANS (2)
RIDDERROMANS (1)
 - C. Boeken**
BOEKEN (1)
- II. Overige**
 - A. Overige – betekenis**
BETEKENIS

- B. **Overige – *geschiedenis***
GESCHIEDENIS
- C. **Overige – *normen en waarden***
NORMEN EN WAARDEN
- D. **Overige – *netjes***
NETJES
- E. **Overige – *reputatie***
REPUTATIE
- F. **Overige – *speciaal lettertype***
SPECIAAL LETTERTYPE
- G. **Overige – *standenmaatschappij***
STANDENMAATSCHAPPIJ
- H. **Overige – *strijd***
STRIJD
- I. **Overige – *vertaald***
VERTAALD
- J. **Overige – *voldoening***
VOLDOENING IN HET LEVEN
- III. **Coming-of-age**
 - A. **Coming-of-age**
COMING-OF-AGE (7)
OPGROEIEN/COMING-OF-AGE (1)
- IV. **Negatieve associaties**
 - A. **Saai**
SAAI (7)
 - B. **Langdradig**
SLOOM (1)
LANGDRADIG (1)
 - C. **Leest slecht weg**
LEEST SLECHT WEG (1)
 - D. **Moeilijk en onduidelijk**
MOEILIIK (1)
ONDUIDELIIK (1)
- V. **(Christelijk) geloof en geestelijken**
 - A. **God**
GOD (4)
 - B. **Monniken**
MONNIKEN (2)
 - C. **Bijbelse geschriften**
BIJBELSE GESCHRIFTEN (1)
- VI. **Repertoire middeleeuwse literaire werken**
 - A. **Roman van Limborch**
ROMAN VAN LIMBORCH (2)
LIMBORCH (2)
RVL (1)
 - B. **Joris en de draak**
JORIS EN DE DRAAK (1)
- VII. **Ridders**

- A. Ridders**
 - RIDDERS (3)
 - RIDDERROMANS (1)
 - RIDDERVERHALEN (1)
 - RIDDERSCHAP (1)
- VIII. Hoofsheid**
 - A. Hoofsheid**
 - HOOFSHEID (5)
- IX. Alteriteit van taal in middeleeuwse literatuur**
 - A. Anders en raar – taal**
 - ANDER NEDERLANDS (1)
 - ANDERE TAAL (2)
 - RAAR TAALGEBRUIK (1)
- X. Dichtkunst en rijm**
 - A. Rijm (3)**
 - RIJM (3)
 - B. Dichtend**
 - DICHTEND (1)
- XI. Grote omvang**
 - A. Lang**
 - LANG (1)
 - LANGE VERHALEN (1)
 - B. Dik**
 - DIK (1)
- XII. Liefde**
 - A. Liefde**
 - LIEFDE (2)
 - LIEFDESVERHALEN (1)
 - SLIJMERIG (1)
- XIII. Oraliteit**
 - A. Vertellen**
 - DOORVERTELD (1)
 - VERHALENVERTELLERS (1)
 - B. Liederen**
 - LIEDEREN (1)
 - C. Voordrachten**
 - VOORDRACHTEN (1)
- XXXI. Folklore en sprookjes**
 - A. Folklore**
 - FOLKLORE (1)
 - B. Sprookjes**
 - SPROOKJES (1)
- XIV. Helden en avonturen**
 - A. Avonturen**
 - AVONTUREN (1)
 - B. Helden**
 - HELDENVERHALEN (1)
- XV. Medialiteit**

- A. Geschreven**
 - GESCHREVEN (1)
 - HANDSCHRIFTEN (1)
 - KOPIIST (1)
- B. Boeken**
 - BOEKEN (1)
- XVI. Oud**
 - A. Oud**
 - oud (2)
- XVII. Oudnederlands**
 - A. Oudnederlands**
 - oudnederlands (2)
- XVIII. Vermaak**
 - A. Vermaak**
 - vermaak (2)
- XIX. Geen antwoord**
 - A. Geen antwoord**
 - geen antwoord (1)

LR2 vraag 11

- I. Roman van Limborch**
 - A. Roman van Limborch**
 - roman van limborch (22)
 - limborch (2)
 - limborch verhaaltje (1)
 - limburgh (1)
 - roman van limburg (1)
 - rVL (1)
- II. De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart**
 - A. De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart**
 - sara burgerhart (2)
 - de historie van mejuffrouw sara burgerhart (1)
 - de historie van sara burgerhart (1)
- III. De belofte van Pisa**
 - A. De belofte van Pisa**
 - de belofte van pisa (2)
 - de toren van pisa (1)
- IV. Joris en de draak**
 - A. Joris en de draak**
 - joris en de draak (3)
- V. Karel ende Elegast**
 - A. Karel ende Elegast**
 - karel ende elegast (2)
- VI. Geen antwoord**
 - A. Geen antwoord**
 - geen antwoord (1)
 - B. Kent geen verhalen uit de Middeleeuwen**

- GEEN (1)
- VII. **Reize door het Aapenland**
- A. **Reize door het Aapenland**
REIS DOOR HET APELAND (1)

LR2 vraag 12

- I. **Geestelijken (algemeen) en monniken**
- A. **Geestelijken (algemeen)**
GEESTELIJKEN (9)
GEESTELIJKHEID (3)
- B. **Monniken**
MONNIKEN (9)
- II. **Gegoede en voorname mensen**
- A. **Rijken**
RIJKEN (4)
HELE RIJKE MENSEN (1)
- B. **Adel**
ADEL (4)
- C. **Bovenste middenklasse**
BOVENSTE MIDDENKLASSE (1)
- D. **Elite**
ELITE (1)
- E. **Geschoolde rijken**
RIJKEN DIE KONDEN SCHRIJVEN EN SCHOOL HADDEN GEHAD (1)
- F. **Hoge komaf**
HOGE KOMAF (1)
- III. **Schrijvers en dichters**
- A. **Schrijvers**
SCHRIJVERS (3)
- B. **Auteurs**
AUTEURS (1)
- C. **Dichters**
DICTERS (1)
- IV. **Overige**
- A. **Overige – mensen met hoeden en boekwinkel**
MENSEN MET HOEDEN EN EEN BOEKWINKEL (1)
- B. **Overige – mensen schrijven voor adel**
MENSEN DIE VOOR DE ADEL SCHRIJVEN (1)
- C. **Overige – minstrelen**
MINSTRELEN (1)
- D. **Overige – tijd over**
MENSEN DIE KONDEN LEZEN EN SCHRIJVEN EN TIJD OVER HADDEN (1)
- V. **Geleerden**
- A. **Geleerden**
GELEERDEN (2)
- VI. **Weet ik niet**
- A. **Weet ik niet**

WEET IK NIET (1)

LR2 vraag 13

- I. **Over onderwerpen omtrent het (christelijk) geloof**
 - A. **God**
GOD (8)
 - B. **(Christelijk) geloof**
GELOOF (2)
GODSDIENST (1)
JEZUS (1)
- II. **Over liefde**
 - A. **Liefde**
LIEFDE (8)
VOORAL OVER LIEFDE (1)
- III. **Over ridders**
 - A. **Ridders**
RIDDERS (6)
RIDDERSCHAP (1)
- IV. **Over avonturen en ontdekkingstochten**
 - A. **Avonturen**
AVONTUREN (3)
 - B. **Ontdekkingstochten**
ONTDEKKINGSTOCHTEN (1)
- V. **Over coming-of-age en opgroeien**
 - A. **Coming-of-age**
COMING-OF-AGE (2)
 - B. **Opgroeien**
OPGROEIEN (2)
- VI. **Over de standenmaatschappij**
 - A. **Standenmaatschappij**
STANDENMAATSCHAPPIJ (3)
 - B. **Standen**
VERSCHILLENDE STANDEN (1)
- VII. **Overige**
 - A. **Overige – *algemene zaken***
ALGEMENE ZAKEN (1)
 - B. **Overige – *gevoelens***
GEVOELEN
 - C. **Overige – *leven persoon***
HET LEVEN VAN EEN BEPAALD PERSOON
 - D. **Overige – *morsigheid***
MORSIGHEID (1)
- VIII. **Over hoofsheid**
 - A. **Hoofsheid**
HOOFSHEID (3)
- IX. **Over koningen, prinsen en prinsessen**
 - A. **Koningen en koninkrijken**

- KONING WORDEN (1)
 - KONINKRIJKEN (1)
 - B. Prinsen en prinsessen**
 - PRINSEN (1)
 - PRINSESSEN (1)
- X. Over helden en stoere verhalen**
 - A. Helden**
 - HELDEN (1)
 - B. Stoere verhalen**
 - STOERE VERHALEN (1)
- XI. Over normen en waarden**
 - A. Normen en waarden**
 - NORMEN EN WAARDEN (2)
- XII. Over sprookjes**
 - A. Sprookjes**
 - SPROOKJES (2)
- XIII. Weet ik niet**
 - A. Weet ik niet**
 - WEET IK NIET (1)

LR2 vraag 14

- I. Gegoede en voorname mensen**
 - A. Rijken**
 - RIJKEN (2)
 - RIJKE LUI (1)
 - RIJKEN DIE HET KONDEN BETALEN EN KONDEN LEZEN (1)
 - RIJKEN DIE MENSEN SPRAKEN DIE BOEKEN SCHREVEN (1)
 - RIJKEN MET GELD OM BOEKEN TE KOPEN (1)
 - B. Hogere standen**
 - HOGERE BURGERIJ (1)
 - HOGER DAN DE MIDDENSTAND (1)
 - HOGERE STAND (1)
 - C. Elite**
 - ELITE (1)
 - D. Opgeleide rijken**
 - OPGELEIDE MENSEN MET GENOEG GELD DIE KONDEN LEZEN (1)
- II. Overige**
 - A. Overige – *dichters***
 - DICHTERS (1)
 - B. Overige – *geleerde burgers***
 - GELEERDE BURGERS (1)
 - C. Overige – *gelovigen***
 - GELOVIGEN (1)
 - D. Overige – *middenstand***
 - MIDDENSTAND (1)
 - E. Overige – *overige bevolking***
 - OVERIGE BEVOLKING (1)

- F. **Overige – ridders**
RIDDERS (1)
- III. **Geestelijken**
 - A. **Geestelijken**
GEESTELIJKEN (3)
 - B. **Monniken**
MONNIKEN (1)
- IV. **Via mondelinge overdracht**
 - A. **Vertellen**
VERTELLERS (1)
VOORAL VERTELD (1)
 - B. **Voorlezen**
MENSEN DIE KONDEN LEZEN, LAZEN VOOR (1)
 - C. **Voorgedragen**
VOORGEDRAGEN (1)
- V. **Mensen die konden lezen (algemeen)**
 - A. **Mensen die konden lezen**
MENSEN DIE KONDEN LEZEN (2)
MENSEN DIE KONDEN LEZEN EN SCHRIJVEN (1)
- VI. **Geïnteresseerden**
 - A. **Geïnteresseerden**
MENSEN DIE INFORMATIE WILDEN (1)
MENSEN DIE WILDEN LEZEN VOOR VERMAAK (1)
MENSEN MET INTERESSE IN BOEKEN (1)
- VII. **Weet ik niet**
 - A. **Weet ik niet**
WEET IK NIET (1)

LR2 vraag 15

- I. **Niet alle middeleeuwen waren onwetend en dom**
 - A. **Oneens, geen uitleg**
ONEENS, GEEN UITLEG (10)
NEE, MAAR WEL VEEL (1)
ONZIN, GEEN UITLEG (1)
 - B. **Oneens, mensen konden lezen en schrijven**
NIET WAAR, GENOEG MENSEN KONDEN LEZEN (1)
ONEENS, GENOEG MENSEN KONDEN LEZEN (1)
ONEENS, GENOEG SCHRIJVERS (1)
ONEENS, HOOP MENSEN KONDEN LEZEN EN SCHRIJVEN (1)
ONEENS, MONNIKEN WAREN SLIM, WANT KONDEN SCHRIJVEN EN LEZEN (1)
ONEENS, STEEDS MEER MENSEN KONDEN LEZEN EN SCHRIJVEN (1)
ONJUIST, ELITE EN GEESTELIJKEN KONDEN SCHRIJVEN EN LEZEN (1)
 - C. **Oneens, er waren slimme mensen**
NEE, ER BESTAAN SLIMME MENSEN UIT DE MIDDELEEUWEN (1)
NIET HELEMAAL, SLIMME MENSEN BIJ ADEL (1)
ONEENS, MONNIKEN WAREN SLIM, WANT KONDEN SCHRIJVEN EN LEZEN (1)
ONEENS, RIJKEN WAREN MEESTAL SLIMMER (1)

- D. **Oneens, andere/mindere kennis ≠ onwetend en dom**
ONEENS, KENNIS VANUIT GODSDIENST IS NIET PER SE ONTWEREND (1)
ONEENS, ZE HADDEN GEWOON WAT MINDER KENNIS (1)
- E. **Oneens, er was onderwijs**
ONEENS, ER WERD GESCHREVEN VOOR ONDERWIJS (1)
ONJUIST, ELITE EN GEESTELIJKEN HADDEN SCHOOL (1)
- F. **Oneens, intelligent voor hun tijd**
ONJUIST, INTELLIGENT VOOR HUN TIJD (1)
- G. **Oneens, lezen en schrijven niet van die tijd**
ONEENS, KUNNEN LEZEN EN SCHRIJVEN WAS NIET VAN DIE TIJD (1)
- H. **Oneens, minder slim ligt aan kennis**
ONEENS, MINDER SLIM DAN HEDENDAAGS, MAAR DAT LIGT AAN DE KENNIS VAN VROEGER (1)
- I. **Oneens, nadenken**
NIET EENS, ZE DACHTEN GOED NA OVER GEBEURTENISSEN (1)
- J. **Oneens, wisten wat wij weten**
ONEENS, MIDDELEEUEWERS WISTEN WAT WIJ NU WETEN (1)
- II. **Alle middeleeuwen waren onwetend en dom**
 - A. **Eens, focus op geloof**
EENS, FOCUS OP GELOOF EN MACHT I.P.V. DE WERELD OM HEN HEEN (1)
 - B. **Eens, niet alle kennis en niet goed opgeleid**
EENS, ALLES ONTWIKKELT -> NIET WETEN OVER ALLES EN NIET BEST OPGELEID (1)
- III. **Geen antwoord**
 - A. **Geen antwoord**
GEEN ANTWOORD (1)

LR2 vraag 16

- I. **Alle middeleeuwen hadden weinig kennis over de wereld buiten hun eigen woonplaatsen**
 - A. **Eens, ze kwamen niet verder dan eigen woonomgeving**
EENS, GERINGE FACILITEITEN -> BUITENWERELD ONTDEKKEN NIET MOGELIJK (1)
EENS, JE ZIET NIET MEER DAN JE OMGEVING (1)
EENS, NIET IEDEREEN KENDE DELEN VAN EUROPA (1)
EENS, ZE KONDEN NIET VER BUITEN WAAR ZE WOONDEN (1)
JUIST, VEEL ARMEN KONDEN NIET BUITEN WOONPLAATS REIZEN (1)
 - B. **Eens, geen uitleg**
EENS, GEEN UITLEG (3)
JA, GEEN UITLEG (1)
 - C. **Eens, weinig/slechte communicatie**
EENS, JE KREEG NIET VEEL INFORMATIE MEE VAN DE REST VAN DE WERELD (1)
EENS, NIET HELE GOEDE COMMUNICATIE VOOR VERRE AFSTANDEN (1)
 - D. **Eens, moeilijke verspreiding verhalen**
EENS, GEEN DRUKPERS -> VERHALEN MOEILIK VERSPREID (1)
 - E. **Eens, weinig kennis beschikbaar**
EENS, ER WAREN NOG NIET VEEL ONDERZOEKERS (1)
EENS, ER WAS NIET VEEL KENNIS -> WISTEN NIET VEEL OVER WERELD (1)
- II. **Niet alle middeleeuwen hadden weinig kennis over de wereld buiten hun eigen woonplaatsen**
 - A. **Oneens, geen uitleg**

- ONEENS, GEEN UITLEG (4)
- ONEENS, NIET IEDEREEN (1)
- B. Oneens, kruistochten**
 - NEE, RIDDERS GINGEN OP KRUISTOCHT (1)
 - ONEENS, ZE GINGEN OP KRUISTOCHTEN (1)
- C. Oneens, meer weten door verhalen**
 - ONEENS, BOEKEN OVER ANDERE GEBIEDEN -> KENNIS OVER (1)
 - ONEENS, DOOR VERHALEN KWAMEN ZE MEER TE WETEN (1)
- D. Oneens, kennis over andere gebieden**
 - ONEENS, ALLEEN RIJKE EN ADEL HADDEN KENNIS OVER ANDERE LANDEN EN STEDEN (1)
- III. Geen (duidelijk/harde) stellingname; wel uitleg beide kanten**
 - A. Geen (duidelijke/harde) stellingname; sommigen wel, sommigen niet**
 - BEIDE EEN BEETJE, BOEREN WEINIG KENNIS, MAAR RIJKE LEZEN EN HOREN OVER VERRE GEBEURTENISSEN EN AVONTUREN (1)
 - NIET EENS OF ONEENS, ER WAREN REIZIGERS, MAAR GEMIDDELDE MENSEN ALLEEN EIGEN WOONPLAATS GEZIEN EN ZE KONDEN NIET LEZEN OVER ANDERE WOONPLAATSEN (1)
 - NIET VEEL CONTACT TUSSEN PLAATSEN MET GROTE AFSTANDEN, MAAR IN SCHOLEN LEERDEN ZE GESCHIEDENIS (1)
- IV. Geen antwoord**
 - A. Geen antwoord**
 - GEEN ANTWOORD (1)
 - NIET ECHT EEN KEUZE (1)
- V. Geen (duidelijke/harde) stellingname; onvoldoende uitleg**
 - A. Geen (duidelijke/harde) stellingname; onvoldoende uitleg**
 - MEESTAL NIET (1)
 - NIET ALLEMAAL, WEL VEEL (1)

LR2 vraag 17

- I. Niet alle middeleeuwers waren lompe mensen**
 - A. Oneens, geen uitleg**
 - ONEENS, GEEN UITLEG (5)
 - NEE, GEEN UITLEG (1)
 - NEE, WEL VEEL (1)
 - NIET WAAR, GEEN UITLEG (1)
 - B. Oneens, hoofsheid**
 - ONEENS, ER WAS JUIST HOOFSHEID (1)
 - ONEENS, HOOFSHEID WAS HET ULTIEME DOEL (1)
 - ONEENS, VELE MENSEN REIKTEN NAAR HOOFSHEID (1)
 - ONEENS, ZE WAREN JUIST HOOFS (1)
 - C. Oneens, er waren elegante/nette mensen**
 - ONEENS, JE HAD VAST ELEGANTE MEISJES ZE WAREN JUIST NETJES OPGEVOED (1)
 - ONEENS, ZE WAREN JUIST NETJES OPGEVOED (1)
 - D. Oneens, mensen hebben gevoel**
 - ONEENS, MENSEN HEBBEN GEVOEL (1)
 - ONEENS, ZE HADDEN OOK GEVOEL (1)
 - E. Oneens, gedragsregels**
 - ONEENS, ER WAREN GEDRAGSREGELS (1)

- F. **Oneens, stereotype (1)**
ONEENS, DIT IS STEREOTYPE (1)
- G. **Oneens, ze dachten goed na**
ONEENS, DACHTEN GOED NA OVER WAT ZE SCHREVEN EN ER ZAL BETEKENIS ACHTER (1)
- II. **Alle middeleeuwen waren lompe mensen**
 - A. **Eens, geen uitleg**
EENS, GEEN UITLEG (2)
EENS, IK HEB DAT BEELD (1)
 - B. **Eens, hard zijn**
EENS, ALS JE DAAR WOONT, KUN JE GEEN SOFTIE ZIJN (1)
- III. **Geen antwoord**
 - A. **Weet ik niet**
HIER HEB IK GEEN BEELD OVER (1)
WEET IK NIET (1)
 - B. **Geen antwoord**
GEEN ANTWOORD (1)
- IV. **Alle middeleeuwen waren lompe mensen, maar uitzonderingen**
 - A. **Eens, behalve prins/prinsessen**
EENS, ZO LIJKEN ZE ME, BEHALVE DE PRINS (1)
ZEKER, BEHALVE DE PRINSESSSEN (1)
- V. **Geen (duidelijke/harde) stellingname; geen uitleg**
 - A. **Geen (duidelijke/harde) stellingname; onvoldoende uitleg**
SOMMIGE WEL (1)
- VI. **Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg**
 - B. **Lomper dan nu (1) (3.0)**
WERELD VROEGER LOMPER DAN NU, DUS ZE ZIJN LOMPER (1)

LR2 vraag 18

- I. **Niet alle middeleeuwen waren vieze mensen**
 - A. **Oneens, geen uitleg**
ONEENS, GEEN UITLEG (8)
ONEENS, IK WEET NIET WAAROM DIT WEL ZO ZOU ZIJN (1)
ONEENS, MEESTE WEL MAAR NIET ALLEMAAL (1)
ONJUIST, GEEN UITLEG (1)
 - B. **Oneens, er waren nette rijken**
NIET WAAR, RIJKEN WAREN NETJES (1)
ONEENS, RIJKEN LEEFDEN OP MOOIE PLEKKEN (1)
ONEENS, RIJKEN ZULLEN NIET VIES ZIJN (1)
 - C. **Oneens, ze deden wat ze konden**
ONEENS, HYGIËNE NIET FANTASTISCH, MAAR DEDEN HUN BEST (1)
ONEENS, NIET MOOISTE OF GEZONDSTE MENSEN, MAAR DEDEN WAT ZE KONDEN (1)
 - D. **Oneens, ze verzorgden zichzelf**
ONEENS, UITERLIJKE VERZORGING VOOR BUITENWERELD (1)
ONEENS, ZE ZORGDEN ZO GOED MOGELIJK VOOR ZICHZELF (1)
 - E. **Oneens, gedragsregels**
ONEENS, ER WAREN GEDRAGSREGELS (1)
 - F. **Oneens, er waren schone mensen**

ONEENS, ER WAREN SCHONE MIDDELEEUWERS (1)

G. Oneens, mensen met smetvrees

NIET ALLE MENSEN, ER WAREN VAST MENSEN MET SMETVREES (1)

H. Oneens, stereotype vieze straten

ONEENS, STEREOTYPE VAN VIEZE STRATEN (1)

II. Alle middeleeuwen waren vieze mensen

A. Eens, viezigheid (poep) op straat

DENK HET WEL, ZE POEPTEN IN EEN GAT EN GOOIDEN HET OP STRAAT (1)

JA, POEPEN OP STRAAT (1)

STRATEN VIES (1)

B. Eens, geen uitleg

EENS, GEEN UITLEG (1)

C. Eens, ratten

JA, ER WAREN VEEL RATTEN (1)

D. Eens, slechte hygiëne

EENS, HYGIËNE WAS SLECHT (1)

III. Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg eens

A. Geen (duidelijke/harde) stellingname; slechte hygiëne

SLECHTE HYGIËNE, GEEN WATER KUNNEN DRINKEN EN UITBRAKEN ZIEKTES (1)

A. Geen (duidelijke/harde) stellingname; slechte hygiëne, maar afzwakking

GEBREK AAN HYGIËNE, MAAR NIET ALLE MENSEN WILDEN ZO LEVEN (1)

IV. Geen antwoord (2)

A. Geen antwoord

GEEN ANTWOORD (1)

B. Weet ik niet

HIER HEB IK GEEN BEELD OVER (1)

V. Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg oneens

A. Geen (duidelijke/harde) stellingname; adel niet vies

ADEL NIET (1)

LR2 vraag 19

I. Continuïteit

A. Nee, niet compleet anders: dezelfde onderwerpen)

NEE, DEZELFDE BELANGRIJKE ONDERWERPEN (1)

NEE, ONDERWERPEN KOMEN TERUG (1)

NEE, OVER DEZELFDE ONDERWERPEN GESCHREVEN (1)

NEE, VEEL ONDERWERPEN WAAR NOG STEEDS OVER GESCHREVEN WORDT (1)

NEE, VELE ONDERWERPEN KOMEN TERUG IN LATERE PERIODES (1)

B. Nee, niet compleet anders: geen uitleg

NEE, GEEN UITLEG (3)

C. Nee, niet compleet anders: overeenkomsten

NEE, VEEL OVEREENKOMSTEN MET LATERE LITERATUUR (1)

NEE, VEEL GELIJKENISSEN (1)

D. Nee, niet compleet anders: geen veranderingen

NEE, ER IS NIET VEEL VERANDERD (1)

E. Nee, niet compleet anders: allebei op papier

NEE, ALLEBEI OP PAPIER (1)

- F. Nee, niet compleet anders: basis hetzelfde**
NEE, BASIS IS HETZELFDE (1)
- G. Nee, niet compleet anders: geschreven met gedachten**
NEE, NOG STEEDS GESCHREVEN MET GEDACHTEN (1)
- H. Nee, niet compleet anders: kenmerken literatuur komen terug**
NEE, KENMERKEN VAN LITERATUUR KOMEN TERUG IN LATERE PERIODES (1)

II. Discontinuïteit

- A. Ja, compleet anders: verandering onderwerpen**
JA, GAAT HIER NOG ERG OM GOD -> VERANDERT LATER (1)
JA, GAAT HIER NOG ERG OM HOOFDSHEID -> VERANDERT LATER (1)
JA, ONDERWERPEN VERANDEREN (1)
JA, ONDERWERPEN VERSCHILLEN (1)
JA, NU GAAT HET NIET MEER ZO VAAK OVER GOD (1)
- B. Ja, compleet anders: andere taal**
JA, ANDERE TAAL (1)
JA, TAAL ERG ANDERS (1)
JA, TAALGEBRUIK VERSCHILT (1)
- C. Ja, compleet anders: iedere tijd heeft eigen literatuur**
JA, ELKE TIJD HEEFT EIGEN VORMKENMERKEN (1)
JA, LITERATUUR ONTWIKKELT ZICH -> ANDERS IN MIDDELEEUWEN (1)
JA, SLUIT AAN BIJ MIDDELEEUWSE TIJD (1)
- D. Ja, compleet anders: ander leven**
JA, LEVEN ANDERS -> LITERATUUR ANDERS (1)
- E. Ja, compleet anders: andere betekenis**
JA, ANDERE BETEKENIS ACHTER (1)
- F. Ja, compleet anders: oud**
JA, OUD (1)

III. Continuïteit met uitleg beide kanten

- A. Nee, niet compleet anders: dezelfde manier van schrijven en onderwerpen, maar andere deelonderwerpen**
NEE, MANIER VAN SCHRIJVEN EN ONDERWERPEN KOMTEN TERUG, MAAR DEELONDERWERPEN ANDERS (1)
- B. Nee, niet compleet anders: dezelfde onderwerpen, maar andere manier benadrukt**
NEE, DEZELFDE BEANGRIJKE ONDERWERPEN, MAAR OP ANDERE MANIER BENADRUKT (1)
- C. Nee, niet compleet anders: schrijfstijl anders, maar inhoud hetzelfde**
NEE, SCHRIJFSTIJL ANDERS, MAAR INHOUD BLIJFT BEETJE HETZELFDE (1)
- D. Nee, niet compleet anders: thema's niet veranderd, maar taal wel**
NEDERLANDSE TAAL WEL VEEL VERANDERD (1)
- E. Nee, niet compleet anders: verschillen in gedrag, maar plek vinden in maatschappij komt terug**
NEE, VERSCHILLEN IN GEDRAG, MAAR PLEK IN DE MAATSCHAPPIJ VINDEN KOMT TERUG (1)

IV. Geen antwoord

- A. Geen antwoord**
GEEN ANTWOORD (2)
- B. Weet ik niet**
WEET IK NIET (1)

3. LR1 tabellen axiale codes / categorieën

Axiale codes / categorieën LR1 vraag 5	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Ridders	42 (13.0)	42 (43.8)
Kastelen	37 (11.4)	37 (38.5)
Paarden	8 (2.5)	8 (8.3)
Oorlogen	11 (3.4)	11 (11.5)
Gevechtswapens en- uitrusting	7 (2.2)	7 (7.3)
Kruistochten	4 (1.2)	4 (4.2)
Opstanden	1 (0.3)	1 (1.0)
(Christelijk) geloof	9 (2.8)	9 (9.4)
Monniken	8 (2.5)	8 (8.3)
Kerk	6 (1.9)	6 (6.3)
Geestelijken (algemeen)	1 (0.3)	1 (1.0)
Priester	1 (0.3)	1 (1.0)
Klooster	1 (0.3)	1 (1.0)
Tijdperken	12 (3.7)	12 (12.5)
Geschiedenis	7 (2.2)	7 (7.3)
De pest, andere ziektes en de dood	12 (3.7)	12 (12.5)
Armoede	5 (1.5)	5 (5.2)
Viezigheid	3 (0.9)	3 (3.1)
Koningen en keizers	11 (3.4)	11 (11.5)
Prinsen en prinsessen	3 (0.9)	3 (3.1)
Vorsten (algemeen)	3 (0.9)	3 (3.1)
Steden	11 (3.4)	11 (11.5)
Staten	3 (0.9)	3 (3.1)
Handel	7 (2.2)	7 (7.3)
Geld	3 (0.9)	3 (3.1)
Cultuurperiode	7 (2.2)	7 & 7.3)
Kunst en cultuur	3 (0.9)	3 (3.1)
Landbouw	5 (1.5)	5 (5.2)
Boeren	3 (0.9)	3 (3.1)
Standenmaatschappij	5 (1.5)	5 (5.2)
Feodalisme	3 (0.9)	3 (3.1)
Boeken	4 (1.2)	4 (4.2)
Literatuur	2 (0.6)	2 (2.1)
Adel	5 (1.5)	5 (5.2)
Geen antwoord	2 (0.6)	2 (2.1)
Weet ik niet	2 (0.6)	2 (2.1)
Overige	4 (1.2)	4 (4.2)
Goud	2 (0.6)	2 (2.1)
Rijkdom	2 (0.6)	2 (2.1)
Jonkvrouwen	4 (1.2)	4 (4.2)
Steen	3 (0.9)	3 (3.1)
Ambacht	2 (0.6)	2 (2.1)
Arbeid en nijverheid	1 (0.3)	1 (1.0)
Jurken	3 (0.9)	3 (3.1)
Oude taal	1 (0.3)	1 (1.0)
Oudnederlands	1 (0.3)	1 (1.0)
Dorpen	2 (0.6)	2 (2.1)
Graven	2 (0.6)	2 (2.1)
Hertogen	2 (0.6)	2 (2.1)
Ongelijkheid	2 (0.6)	2 (2.1)

Boten	1 (0.3)	1 (1.0)
Koets	1 (0.3)	1 (1.0)

Axiale codes / categorieën LR1 vraag 6	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Gedichten	14 (4.6)	14 (14.6)
Rijm	14 (4.6)	14 (14.6)
Poëzie	4 (1.3)	4 (4.2)
Dichterfiguur	1 (0.3)	1 (1.0)
Monniken	13 (4.3)	13 (13.5)
(Christelijk) geloof	9 (3.0)	9 (9.4)
God	6 (2.0)	6 (6.3)
Christelijke literatuur	5 (1.7)	5 (5.2)
Geestelijken (algemeen)	1 (0.3)	1 (1.0)
Kerklatijn	1 (0.3)	1 (1.0)
Kloosters	1 (0.3)	1 (1.0)
Kruistochten	1 (0.3)	1 (1.0)
Priesters	1 (0.3)	1 (1.0)
Boeken	7 (2.3)	7 (7.3)
Schrijfinstrumenten	7 (2.3)	7 (7.3)
Geschreven	5 (1.7)	5 (5.2)
Drukkunst	4 (1.3)	4 (4.2)
Papier	2 (0.7)	2 (2.1)
Perkament	2 (0.7)	2 (2.1)
Saai	17 (5.6)	17 (17.7)
Langdradig	8 (2.6)	8 (8.3)
Moeilijk en onduidelijk	8 (2.6)	8 (8.3)
Oude meuk	1 (0.3)	1 (1.0)
Vervelend	1 (0.3)	1 (1.0)
Overige	14 (4.6)	14 (14.6)
Tijdperken	7 (2.3)	7 (7.3)
Geschiedenis (algemeen)	3 (1.0)	3 (3.1)
Oud	9 (3.0)	9 (9.4)
Oudnederlands	9 (3.0)	9 (9.4)
Anders en raar – taal	3 (1.0)	3 (3.1)
Anders en raar (algemeen)	2 (0.7)	2 (2.1)
Anders en raar – woorden	2 (0.7)	2 (2.1)
Apart geschreven	1 (0.3)	1 (1.0)
Geen antwoord	4 (1.3)	4 (4.2)
Weet ik niet	3 (1.0)	3 (3.1)
Voordrachten	5 (1.7)	5 (5.2)
Liederen	4 (1.3)	4 (4.2)
Sprookjes en mythes	4 (1.3)	4 (4.2)
Fantasie en fictief	2 (0.7)	2 (2.1)
Karel ende Elegast	3 (1.0)	3 (3.1)
Van de vos Reynaerde	2 (0.7)	2 (2.1)
Beatrijs	1 (0.3)	1 (1.0)
Grote omvang	4 (1.3)	4 (4.2)
Kunst en cultuur	4 (1.3)	4 (4.2)
Cultuurperiode renaissance	2 (0.7)	2 (2.1)
Gevechten	1 (0.3)	1 (1.0)
Gevechtsuitrusting	1 (0.3)	1 (1.0)
Latijn	3 (1.0)	3 (3.1)
Dialect	1 (0.3)	1 (1.0)

Volkstaal	1 (0.3)	1 (1.0)
Filosofen	2 (0.7)	2 (2.1)
Lezen	2 (0.7)	2 (2.1)
Liefde	2 (0.7)	2 (2.1)
Ridder	2 (0.7)	2 (2.1)
Stenen	2 (0.7)	2 (2.1)
Verhalen	2 (0.7)	2 (2.1)
Wetenschappelijk	2 (0.7)	2 (2.1)

Axiale codes / categorieën LR1 vraag 7	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Kent geen verhalen uit de Middeleeuwen	44 (41.5)	44 (45.8)
Geen antwoord	5 (4.7)	5 (5.2)
Weet ik niet	5 (4.7)	5 (5.2)
Van den vos Reynaerde	12 (11.3)	12 (12.5)
Karel ende Elegast	8 (7.5)	8 (8.3)
Karel de Grote	2 (1.9)	2 (2.1)
Overige	7 (6.6)	7 (7.3)
Joris en de draak	6 (5.7)	6 (6.3)
Hebban olla vogala	3 (2.8)	3 (3.1)
Mariken van Nieumeghen	3 (2.8)	3 (3.1)
Koning Arthur	3 (2.8)	3 (3.1)
De reis van Sint Brandaan	2 (1.9)	2 (2.1)
Robin Hood	2 (1.9)	2 (2.1)
Sprookjes (algemeen)	2 (1.9)	2 (2.1)
Tijl Uilenspiegel	2 (1.9)	2 (2.1)

Axiale codes / categorieën LR1 vraag 8	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Monniken en nonnen	34 (29.3)	34 (35.4)
Geestelijken (algemeen)	9 (7.8)	9 (9.4)
Gelovigen (algemeen)	4 (3.4)	4 (4.2)
Mensen die voor de kerk werkten	1 (0.9)	1 (1.0)
Priesters	1 (0.9)	1 (1.0)
Rijken	11 (9.5)	11 (11.5)
Adel	6 (5.2)	6 (6.3)
Geschoolde rijken	2 (1.7)	2 (2.1)
Rijke burgers	2 (1.7)	2 (2.1)
Elite of bovenste middenklasse	1 (0.9)	1 (1.0)
Hogere standen	1 (0.9)	1 (1.0)
Filosofen	5 (4.3)	5 (5.2)
Geleerden	3 (2.6)	3 (3.1)
Slimme mensen	3 (2.6)	3 (3.1)
Overige	11 (9.5)	11 (11.5)
Weet ik niet	8 (6.9)	8 (8.3)
Geen antwoord	2 (1.7)	2 (2.1)
Schrijvers	6 (5.2)	6 (6.3)
Dichters	3 (2.6)	3 (3.1)
Bevolking	2 (1.7)	2 (2.1)
Zangers	2 (1.7)	2 (2.1)

Axiale codes / categorieën LR1 vraag 9	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
(Christelijk) geloof	24 (16.1)	24 (25.0)
God	14 (9.4)	14 (14.6)
Bijbelverhalen	2 (1.3)	2 (2.1)
God eren	1 (0.7)	1 (1.0)
Alledag	7 (4.7)	7 (7.3)
Het leven (algemeen)	4 (2.7)	4 (4.2)
Het leven toen	4 (2.7)	4 (4.2)
Hun leven	2 (1.3)	2 (2.1)
Stadsleven	1 (0.7)	1 (1.0)
Liefde	14 (9.4)	14 (14.6)
Overige	13 (8.7)	13 (13.5)
Weet ik niet	9 (6.0)	9 (9.4)
Geen antwoord	3 (2.0)	3 (3.1)
Ridders	7 (4.7)	7 (7.3)
Gedragregels	3 (2.0)	3 (3.1)
Gedrag	1 (0.7)	1 (1.0)
Leefregels	1 (0.7)	1 (1.0)
Dood	5 (3.4)	5 (5.2)
Gevechten	2 (1.3)	2 (2.1)
Oorlog	2 (1.3)	2 (2.1)
Adel	3 (2.0)	3 (3.1)
Macht	2 (1.3)	2 (2.1)
Bestuur	1 (0.7)	1 (1.0)
Meningen	2 (1.3)	2 (2.1)
Wereldbeeld	1 (0.7)	1 (1.0)
Koningen	2 (1.3)	2 (2.1)
Vorstelijkheid	1 (0.7)	1 (1.0)
Afkomst	1 (0.7)	1 (1.0)
Familie	1 (0.7)	1 (1.0)
Dieren	2 (1.3)	2 (2.1)
Helden	2 (1.3)	2 (2.1)
Lijden	2 (1.3)	2 (2.1)
Nieuwe ontdekkingen	1 (0.7)	1 (1.0)
Ontwikkelingen	1 (0.7)	1 (1.0)
Prestaties	1 (0.7)	1 (1.0)
Overwinningen	1 (0.7)	1 (1.0)
Sprookjes	2 (1.3)	2 (2.1)
Trouw	2 (1.3)	2 (2.1)

Axiale codes / categorieën LR1 vraag 10	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Rijken	30 (28.0)	30 (31.3)
Adel	12 (11.2)	12 (12.5)
Rijke burgers	7 (6.5)	7 (7.3)
Geschoolde rijken	3 (2.8)	3 (3.1)
Bourgeoisie	2 (1.9)	2 (2.1)

Hoge standen	2 (1.9)	2 (2.1)
Koningen	1 (0.9)	1 (1.0)
Monniken en nonnen	6 (5.6)	6 (6.3)
Geestelijken (algemeen)	3 (2.8)	3 (3.1)
Gelovigen	2 (1.9)	2 (2.1)
Priesters	1 (0.9)	1 (1.0)
Geleerden	6 (5.6)	6 (6.3)
Slimme mensen	2 (1.9)	2 (2.1)
Geen antwoord	4 (3.7)	4 (4.2)
Weet ik niet	3 (2.8)	3 (3.1)
Luisteren	2 (1.9)	2 (2.1)
Voorgelezen	2 (1.9)	2 (2.1)
Voorgedragen	1 (0.9)	1 (1.0)
Overige	5 (4.7)	5 (5.2)
Mensen die konden lezen	3 (3.7)	4 (4.2)
Geschoolde mensen	2 (1.9)	2 (2.1)
Bevolking	2 (1.9)	2 (2.1)
Lagere volk	2 (1.9)	2 (2.1)
Niemand	2 (1.9)	2 (2.1)

Axiale codes / categorieën LR1 vraag 11	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Ja, compleet anders: verandering inhoud en onderwerpen	16 (13.6)	16 (16.7)
Ja, compleet anders: verandering taal en taalgebruik	14 (11.9)	14 (14.6)
Ja, compleet anders: verandering wereld, mens en maatschappij	10 (8.5)	10 (10.4)
Ja, compleet anders: literatuur ontwikkelt en verandert mee met de tijd	8 (6.8)	8 (8.3)
Ja, compleet anders: verandering consumptie en verspreiding	8 (6.8)	8 (8.3)
Ja, compleet anders: verandering minder (christelijk) geloof	7 (5.9)	7 (7.3)
Ja, compleet anders: verandering visies en denkwijze	6 (5.1)	6 (6.3)
Ja, compleet anders: verandering schrijven	5 (4.2)	5 (5.2)
Ja, compleet anders: overige veranderingen	4 (3.9)	4 (4.2)
Ja, compleet anders: verandering meer voor plezier	3 (2.5)	3 (3.1)

Ja, compleet anders: geen uitleg	2 (1.7)	2 (2.1)
Nee, niet compleet anders: dezelfde soort onderwerpen	3 (2.5)	3 (3.1)
Nee, niet compleet anders: overige overeenkomsten/voortdurend	3 (2.5)	3 (3.1)
Nee, niet compleet anders: dezelfde taal	2 (1.7)	2 (2.1)
Nee, niet compleet anders: geen uitleg	2 (1.7)	2 (2.1)
Weet ik niet	7 (5.9)	7 (7.3)
Geen antwoord	4 (3.9)	4 (4.2)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; wel uitleg discontinuïteit	6 (5.1)	6 (6.3)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; onvoldoende uitleg	2 (1.7)	2 (2.1)
Discontinuïteit, maar uitleg continuïteit	1 (0.8)	1 (1.0)
Nee, niet compleet anders: doel hetzelfde, maar verhalen anders	1 (0.8)	1 (1.0)
Nee, niet compleet anders: reflecteren, maar andere schrijfstijl	1 (0.8)	1 (1.0)
Nee, niet compleet anders: taal anders, maar veel overeenkomsten	1 (0.8)	1 (1.0)
Nee, niet compleet anders: geen uitleg; wel ander taalgebruik	1 (0.8)	1 (1.0)
Nee, niet compleet anders: geen uitleg; wel boodschap anders	1 (0.8)	1 (1.0)

4. LR2 tabellen axiale codes / categorieën

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 7	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Coming-of-age (algemeen)	7 (7.2)	7 (21.2)
Coming-of-age inzichten	7 (7.2)	7 (21.2)
RvL (algemeen)	4 (4.1)	4 (12.1)
RvL: inhoud en verhaal	4 (4.1)	4 (12.1)
RvL: achtergrond en geschiedenis	3 (3.1)	3 (9.1)
RvL: overeenkomsten met nu	1 (1.0)	1 (3.0)
RvL: verschillen met nu	1 (1.0)	1 (3.0)
Overeenkomsten toen en nu: boeken, romans en literatuur	8 (8.2)	8 (24.2)
Overeenkomsten toen en nu (algemeen)	2 (2.1)	2 (6.1)
Hoofsheid (algemeen)	5 (5.2)	5 (15.2)
Hoofsheid (inzichten)	2 (2.1)	2 (6.1)
Gedragscode	1 (1.0)	1 (3.0)
Verschillen toen en nu: boeken, romans en literatuur	6 (6.2)	6 (18.2)
Verschillen toen en nu (algemeen)	2 (2.1)	2 (6.1)
Vaardigheden	6 (6.2)	6 (18.2)
Inzichten in literatuur verkregen	5 (5.2)	5 (15.2)
Middeleeuwse literatuur (algemeen)	6 (6.2)	6 (18.2)
Middeleeuwen (algemeen)	5 (5.2)	5 (15.2)
Nederland in de Middeleeuwen	1 (1.0)	1 (3.0)
Overige	4 (4.1)	4 (12.1)
Middeleeuwse (standen)maatschappij	3 (3.1)	3 (9.1)
Persoonlijke meningen	2 (2.1)	2 (6.1)
Persoonlijke ervaringen	1 (1.0)	1 (3.0)
Middelnederlandse roman: uiterlijk en kenmerken	2 (2.1)	2 (6.1)
Middelnederlandse literatuur vs. nu	1 (1.0)	1 (3.0)
Schrijven in de Middeleeuwen	3 (3.1)	3 (9.1)
Lezen = weten	2 (2.1)	2 (6.1)
Niet veel	1 (1.0)	1 (3.0)
Niets	1 (1.0)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 9	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Ridders	19 (19.4)	19 (57.6)
Kastelen	7 (7.1)	7 (21.2)
Koningen	4 (4.1)	4 (12.1)
Overige	9 (9.2)	9 (27.3)
Hoofsheid	8 (8.2)	8 (24.2)
Feodale stelsel	4 (4.1)	4 (12.1)
Standenmaatschappij	4 (4.1)	4 (12.1)
Standen	1 (1.0)	1 (3.0)
Monniken en nonnen	4 (4.1)	4 (12.1)
Geestelijken (algemeen)	3 (3.1)	3 (9.1)
Christelijk geloof	2 (2.0)	2 (6.1)

Kerk	2 (2.0)	2 (6.1)
Romans	3 (3.1)	3 (9.1)
Boeken	2 (2.0)	2 (6.1)
Literatuur	2 (2.0)	2 (6.1)
Verhalen	2 (2.0)	2 (6.1)
Ziekte en dood	1 (1.0)	1 (3.0)
Armoede	1 (1.0)	1 (3.0)
Viesheid	1 (1.0)	1 (3.0)
Adel	2 (2.0)	2 (6.1)
Boeren	2 (2.0)	2 (6.1)
Gevechtswapens	2 (2.0)	2 (6.1)
Duel	1 (1.0)	1 (3.0)
Strijd	1 (1.0)	1 (3.0)
Geen antwoord	1 (1.0)	1 (3.0)
Weet ik niet	1 (1.0)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 10	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Verhalen	6 (6.1)	6 (18.2)
Romans	3 (3.0)	3 (9.1)
Boeken	1 (1.0)	1 (3.0)
Overige	9 (9.2)	9 (27.3)
Coming-of-age	8 (8.2)	8 (24.2)
Saai	7 (7.1)	7 (21.2)
Langdradig	2 (2.0)	2 (6.1)
Leest slecht weg	1 (1.0)	1 (3.0)
Moeilijk en onduidelijk	1 (1.0)	1 (3.0)
God	4 (4.1)	4 (12.1)
Monniken	2 (2.0)	2 (6.1)
Bijbelse geschriften	1 (1.0)	1 (3.0)
RvL	5 (5.1)	5 (15.2)
Joris en de draak	1 (1.0)	1 (3.0)
Ridders	6 (6.1)	6 (18.2)
Hoofsheid	5 (5.1)	5 (15.2)
Anders en raar – taal	4 (4.1)	4 (12.1)
Rijm	3 (3.0)	3 (9.1)
Dichtend	1 (1.0)	1 (3.0)
Lang	2 (2.0)	2 (6.1)
Dik	1 (1.0)	1 (3.0)
Liefde	3 (3.0)	3 (9.1)
Vertellen	2 (2.0)	2 (6.1)
Liederen	1 (1.0)	1 (3.0)
Voordrachten	1 (1.0)	1 (3.0)
Folklore	1 (1.0)	1 (3.0)
Sprookjes	1 (1.0)	1 (3.0)
Avonturen	1 (1.0)	1 (3.0)
Helden	1 (1.0)	1 (3.0)
Geschreven	2 (2.0)	2 (6.1)
Boeken	1 (1.0)	1 (3.0)
Oud	2 (2.0)	2 (6.1)
Oudnederlands	2 (2.0)	2 (6.1)
Vermaak	2 (2.0)	2 (6.1)
Geen antwoord	1 (1.0)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 11	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
RvL	28 (65.1)	28 (84.9)
De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart	4 (9.3)	4 (12.1)
De belofte van Pisa	3 (7.0)	3 (9.1)
Joris en de draak	3 (7.0)	3 (9.1)
Karel ende Elegast	2 (4.7)	2 (6.1)
Geen antwoord	1 (2.3)	1 (3.0)
Kent geen verhalen uit de Middeleeuwen	1 (2.3)	1 (3.0)
Reize door het Aapenland	1 (2.3)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 12	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Geestelijken (algemeen)	12 (26.1)	12 (36.4)
Monniken	9 (19.6)	9 (27.3)
Rijken	5 (10.9)	5 (15.2)
Adel	4 (8.7)	4 (12.1)
Bovenste middenklasse	1 (2.2)	1 (3.0)
Elite	1 (2.2)	1 (3.0)
Geschoolde rijken	1 (2.2)	1 (3.0)
Hoge komaf	1 (2.2)	1 (3.0)
Schrijvers	3 (6.5)	3 (9.1)
Auteurs	1 (2.2)	1 (1.0)
Dichters	1 (2.2)	1 (1.0)
Overige	4 (8.7)	4 (12.1)
Geleerden	2 (4.3)	2 (6.1)
Weet ik niet	1 (2.2)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 13	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
God	8 (13.8)	8 (24.2)
(Christelijk) geloof	4 (6.9)	4 (12.1)
Liefde	9 (15.5)	9 (27.3)
Ridders	7 (12.1)	7 (21.2)
Avonturen	3 (5.2)	3 (9.1)
Ontdekkingstochten	1 (1.7)	1 (3.0)
Coming-of-age	2 (3.4)	2 (6.1)
Opgroeien	2 (3.4)	2 (6.1)
Standenmaatschappij	3 (5.2)	3 (9.1)
Standen	1 (1.7)	1 (3.0)
Overige	4 (6.9)	4 (12.1)
Hoofsheid	3 (5.2)	3 (9.1)
Koningen en koninkrijken	2 (3.4)	2 (6.1)
Prinsen en prinsessen	1 (1.7)	1 (3.0)
Helden	1 (1.7)	1 (3.0)
Stoere verhalen	1 (1.7)	1 (3.0)
Normen en waarden	2 (3.4)	2 (6.1)
Sprookjes	2 (3.4)	2 (6.1)
Weet ik niet	1 (1.7)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 14	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Rijken	6 (18.8)	6 (18.2)
Hogere standen	3 (9.4)	3 (9.1)
Elite	1 (3.1)	1 (3.0)
Opgeleide rijken	1 (3.1)	1 (3.0)
Overige	6 (18.8)	6 (18.2)
Geestelijken	3 (9.4)	3 (9.1)
Monniken	1 (3.1)	1 (3.0)
Vertellen	2 (6.3)	2 (6.1)
Voorlezen	1 (3.1)	1 (3.0)
Voorgedragen	1 (3.1)	1 (3.0)
Mensen die konden lezen	3 (9.4)	3 (9.1)
Geïnteresseerden	2 (6.1)	2 (6.1)
Weet ik niet	1 (3.1)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 15	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Oneens, geen uitleg	12 (34.3)	12 (36.4)
Oneens, mensen konden lezen en schrijven	6 (17.1)	6 (18.2)
Oneens, er waren slimme mensen	4 (11.4)	4 (12.1)
Oneens, andere/mindere kennis ≠ onwetend en dom	2 (5.7)	2 (6.1)
Oneens, er was onderwijs	2 (5.7)	2 (6.1)
Oneens, intelligent voor hun tijd	1 (2.9)	1 (3.0)
Oneens, lezen en schrijven niet van die tijd	1 (2.9)	1 (3.0)
Oneens, minder slim ligt aan kennis	1 (2.9)	1 (3.0)
Oneens, nadenken	1 (2.9)	1 (3.0)
Oneens, wisten wat wij weten	1 (2.9)	1 (3.0)
Eens, focus op geloof	1 (2.9)	1 (3.0)
Eens, niet alle kennis en niet goed opgeleid	1 (2.9)	1 (3.0)
Geen antwoord	1 (2.9)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 16	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Eens, ze kwamen niet verder dan eigen woonomgeving	5 (16.2)	5 (15.2)
Eens, geen uitleg	4 (12.9)	4 (12.1)
Eens, weinig/slechte communicatie	2 (6.5)	2 (6.1)
Eens, moeilijke verspreiding verhalen	1 (3.2)	1 (3.0)
Eens, weinig kennis beschikbaar	1 (3.2)	1 (3.0)
Oneens, geen uitleg	5 (16.2)	5 (15.2)
Oneens, kruistochten	2 (6.5)	2 (6.1)
Oneens, meer weten door verhalen	2 (6.5)	2 (6.1)
Oneens, kennis over andere gebieden	1 (3.2)	1 (3.0)

Geen (duidelijke/harde) stellingname; sommigen wel, sommigen niet	3 (9.7)	3 (9.1)
Geen antwoord	2 (6.5)	2 (6.1)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; onvoldoende uitleg	2 (6.5)	2 (6.1)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 17	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Oneens, geen uitleg	7 (23.3)	7 (21.1)
Oneens, hoofsheid	4 (13.3)	4 (12.1)
Oneens, er waren elegante/nette mensen	2 (6.7)	2 (6.1)
Oneens, mensen hebben gevoel	2 (6.7)	2 (6.1)
Oneens, gedragsregels	1 (3.3)	1 (3.0)
Oneens, stereotype	1 (3.3)	1 (3.0)
Oneens, ze dachten goed na	1 (3.3)	1 (3.0)
Eens, geen uitleg	2 (6.7)	2 (6.1)
Eens, hard zijn	1 (3.3)	1 (3.0)
Weet ik niet	2 (6.7)	2 (6.1)
Geen antwoord	1 (3.3)	1 (3.0)
Eens, behalve prins/prinsessen	2 (6.7)	2 (6.1)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; onvoldoende uitleg	1 (3.3)	1 (3.0)
Lomper dan nu	1 (3.3)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 18	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Oneens, geen uitleg	11 (33.3)	11 (33.3)
Oneens, er waren nette rijken	3 (9.1)	3 (9.1)
Oneens, ze deden wat ze konden	2 (6.1)	2 (6.1)
Oneens, ze verzorgden zichzelf	2 (6.1)	2 (6.1)
Oneens, gedragsregels	1 (3.0)	1 (3.0)
Oneens, er waren schone mensen	1 (3.0)	1 (3.0)
Oneens, mensen met smetvrees	1 (3.0)	1 (3.0)
Oneens stereotype vieze straten	1 (3.0)	1 (3.0)
Eens, viezigheid (poep) op straat	3 (9.1)	3 (9.1)
Eens, geen uitleg	1 (3.0)	1 (3.0)
Eens, ratten	1 (3.0)	1 (3.0)
Eens, slechte hygiëne	1 (3.0)	1 (3.0)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; slechte hygiëne	1 (3.0)	1 (3.0)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; slechte hygiëne, maar afzwakking	1 (3.0)	1 (3.0)
Geen antwoord	1 (3.0)	1 (3.0)
Weet ik niet	1 (3.0)	1 (3.0)
Geen (duidelijke/harde) stellingname; adel niet vies	1 (3.0)	1 (3.0)

Axiale codes / categorieën LR2 vraag 19	Aantal codes (%)	Aantal respondenten (%)
Nee, niet compleet anders: dezelfde onderwerpen	5 (13.9)	5 (15.2)
Nee, niet compleet anders: geen uitleg	3 (8.3)	3 (9.1)
Nee, niet compleet anders: geen veranderingen	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: overeenkomsten	2 (5.6)	2 (6.1)
Nee, niet compleet anders: allebei op papier	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: basis hetzelfde	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: geschreven met gedachten	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: kenmerken literatuur komen terug	1 (2.8)	1 (3.0)
Ja, compleet anders: verandering onderwerpen	4 (11.1)	4 (12.1)
Ja, compleet anders: andere taal	3 (8.3)	3 (6.1)
Ja, compleet anders: iedere tijd heeft eigen literatuur	3 (8.3)	3 (6.1)
Ja, compleet anders: ander leven	1 (2.8)	1 (3.0)
Ja, compleet anders: andere betekenis	1 (2.8)	1 (3.0)
Ja, compleet anders: oud	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: dezelfde manier van schrijven en onderwerpen, maar andere deelonderwerpen	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: dezelfde onderwerpen, maar andere manier benadrukt	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: schrijfstijl anders, maar inhoud hetzelfde	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: thema's niet veranderd, maar taal wel	1 (2.8)	1 (3.0)
Nee, niet compleet anders: verschillen in gedrag, maar plek vinden in maatschappij komt terug	1 (2.8)	1 (3.0)
Geen antwoord	2 (5.6)	2 (6.1)
Weet ik niet	1 (2.8)	1 (3.0)

4. Transcripties opnames

BEGIN OPNAME KLASSENGESPREK V5A

LEERLING A: Wij vinden dat dit boek uiterst geschikt is, want het is een overrompelend epos over liefde en strijd die de lezer over het gehele Europese continent meevoert. Van Limburg, Spanje, Frankrijk en Italië.

DOCENT: Dus omdat het zo'n mooi werk is, vind je het een geschikt werk [voor op de leeslijst]? Vind je hem niet te oud?

LEERLING A: De thema's die er in voorkomen, zoals coming-of-age, dat is in de hedendaagse literatuur heel relevant.

DOCENT GEEFT RECAP VAN DE GEGEVEN ANTWOORDEN EN GEEFT LEERLINGEN MOGELIJKHEID OM TE REAGEREN. → DOEN ZE NIET. VERDER MET VOLGENDE GROEP.

LEERLING B: Ik sluit me aan bij leerling A over dat het nog steeds relevant is. Het gaat om persoonlijke ontwikkelingen en [daardoor] kan het ook interessant zijn om dat terug te lezen in het boek. Echter, omdat het wat ouder is, en met ouder bedoel ik 600 jaar oud, is het wat moeilijker om te lezen. De vraag is dan of je de boodschap ook echt gaat begrijpen.

DOCENT: Heb je het dan over een taalbarrière?

LEERLING B: Ja.

DOCENT GEEFT RECAP VAN DE GEGEVEN ANTWOORDEN EN GEEFT LEERLINGEN MOGELIJKHEID OM TE REAGEREN. → STELT VRAAG WIE HET NIET EENS IS MET DE STELLING. → BLIJFT STIL. → DOORGAAN MET VOLGENDE GROEP.

LEERLING C: Nou, wij hadden eigenlijk hetzelfde. Alleen wij dachten nog wel, misschien omdat het een Nederlandse schrijver is [...] en het gaat over Nederland, dat het wel kan [op de leeslijst].

DOCENT GEEFT KORTE UITLEG OVER OORSPRONKELIJK NEDERLANDSE WERKEN EN VERTALINGEN.

LEERLING B: Het is toch ook waarschijnlijk geschreven door een Brabander? Dat maakt het ook interessant en leuk.

DOCENT REAGEERT EROP, BEAAMT DAT ZOIETS HET VOOR LEERLINGEN VAN DEZE SCHOOL INDERDAAD INTERESSANT MAAKT.

LEERLING D: Het is een origineel verhaal en het wordt steeds weer opnieuw vertaald. Het is al een keer in modern Nederlands vertaald, dus als er te veel is veranderd, kan ook nog een keer gebeuren. Voor de rest is het een goed geschreven verhaal, dus ik denk dat het wel kan [op de leeslijst].

DOCENT: Wat bedoel je precies met veranderd?

LEERLING D: Nou, ik denk toch dat dit toch een andere versie is en dat ze 600 jaar geleden niet zo schreven. En stel de taal verandert nog een keertje, dan gaan ze het opnieuw vertalen.

DOCENT GEEFT RECAP VAN DE GEGEVEN ANTWOORDEN.

DOCENT: Zou er dan ook betekenis verloren gaan?

LEERLING D: Ja, denk het wel.

DOCENT GEEFT ANDERE LEERLING DE BEURT.

LEERLING E: Wij twijfelden, want er is wel duidelijk een standenmaatschappij en dat past voor mij toch niet helemaal in deze tijd. Bijvoorbeeld dat zij niet met hem kon zijn, omdat hij veel hoger stond zeg maar. En met die hoofsheid, volgens mij is dat nu ook niet meer zo. En dat het de hele tijd best wel over God gaat. Als ik nu een boek lees, dan komt dat eigenlijk niet echt zo terug. Dat ligt ook aan wat ik zelf leuk vind om te lezen denk ik.

DOCENT: Zie je ook helemaal geen overeenkomst tussen de standenmaatschappij en nu?

LEERLING E: Wel een beetje, maar ik denk als je dat nu leest dat je misschien een beetje een vertekend beeld krijgt.

DOCENT GEEFT ANDERE LEERLINGEN MOGELIJKHEID OM TE REAGEREN. → NIEMAND REAGEERT.

EINDE OPNAME KLASSENGESPREEK V5A

BEGIN OPNAME KLASSENGESPREEK V5D

LEERLING A: Wij dachten eigenlijk dat het wel goed op de lijst kon, want er zitten wel gewoon thema's in die we nu nog steeds hebben.

DOCENT: Kan je een voorbeeld noemen van zo'n thema?

LEERLING A: Ja, wel met dat je opgroeit in het verhaaltje. Dat zie je best wel veel terug en ook in de verhaallijnen zelf komt het steeds naar voren.

DOCENT: Coming-of-age bedoel je dan?

LEERLING A: Ja.

DOCENT GEEFT RECAP VAN DE GEGEVEN ANTWOORDEN EN STUKJE HERHALING COMING-OF-AGE: DE PERSOONLIJKE ONTWIKKELING VAN EEN JONGERE NAAR VOLWASSENE...

LEERLING A: Ja, dat [coming-of-age] komt volgens mij best wel terug in boeken nu. Dus daarom dachten we dat het op de leeslijst kon.

DOCENT GEEFT VOLGENDE LEERLING DE BEURT.

LEERLING B: Wij dachten ook ongeveer zo iets. Want het thema de persoonlijke ontwikkeling komt vaak terug in boeken.

DOCENT: Is er iemand die het oneens is met de stelling?

LEERLING C: Wij vinden het niet zo'n fantastisch boek, maar op de leeslijst vind ik dat het wel mag. Het is namelijk geschiedenis. Het doet gewoon heel erg lang over dingen zeggen. Wat wij in een simpel woord zeggen, daar doen zij een heel boek over.

DOCENT: Dan heb je het dus over de manier van vertellen, hoe het verhaal verteld wordt. Dan ligt het niet per se aan het verhaal...

LEERLING C: Nee

DOCENT: Maar meer aan de wijze van vertellen.

LEERLING C: Ja.

DOCENT: Hoe relevant vind je het verhaal zelf dan?

LEERLING C: Het stipt wel sommige dingen aan waar de meeste mensen mee zitten, zoals opgroeien.

DOCENT (algemeen): Jullie hebben ook gekeken naar de verschillen tussen de RvL en romans van latere periodes. Welke verschillen hebben jullie opgemerkt?

LEERLING D: Het is een andere soort roman dan nu wordt geschreven...

DOCENT: Als je kijkt naar het thema coming-of-age – zie je dan een verschil tussen de personages in de RvL en De belofte van Pisa?

LEERLING D: Ik heb geen idee.

DOCENT GEEFT IEMAND ANDERS DE BEURT.

LEERLING E: ...

DOCENT GEEFT HULP: NAAR WELK EINDPUNT GAAN DE PERSONAGES?

LEERLING F: Dat vind ik lastig om zo te bepalen.

LEERLING G: Ik denk dat hoofsheid niet echt van deze tijd is, waardoor het einde ook anders is. In de Middeleeuwen was dat het eindpunt en nu is dat niet zo.

DOCENT REAGEERT DAAROP.

DOCENT VRAAGT OF ER NOG GROEPEN ZIJN DIE WILLEN REAGEREN. → GEBEURT NIET.

EINDE OPNAME KLASSENGESPREK V5D

BEGIN OPNAME GROEPJE 1

VRAAG 1

LEERLING A LEEST OPDRACHT HARDOP VOOR.

LEERLING B: Om heel eerlijk te zijn heb ik gisteren wel het begin en het einde van de roman gelezen, maar ik ben een beetje vergeten waar het over ging.

LEERLING C: Ja, ik ook.

LEERLING A LEEST KORT STUKJE UITLEG UIT EEN BRON OVER BILDUNGSROMAN VOOR.

LEERLING A: Ik heb er niet heel veel van onthouden.

[...]

LEERLING B: Wat is een Bildungsroman?

LEERLING A: Zeg maar dat je de ontwikkeling van een hoofdpersoon ziet.

LEERLING B: Dat is coming-of-age literatuur, en dat ging over dat...

LEERLING C: Dat gaat ook over verliefdheid.

LEERLING A: Dat is toch ook met die guy, die helemaal verliefd was.

LEERLING C: Die was helemaal hoteldebotel.

LEERLING A: Die ging eerst helemaal *bad*, toen zei zij: 'Als je mij wil winnen dat moet je blablabla.'

LEERLING B: Schrijf dat op dan.

LEERLING A: Wij denken van wel, want Margriete... ontwikkelt...

[...]

LEERLING B: Wat was er met haar?

LEERLING C: Zij wilde niet toegeven aan die liefde en aan hem.

LEERLING A: Maar uiteindelijk zijn ze toch wel getrouwd?

LEERLING B: Maar ze wilde niet dat hij zich zo gedroeg.

LEERLING C: Zijn ouders...

LEERLING A: Hij moest zich bewijzen, dan wilde zij wel.

LEERLING A: Margriet wilde zich niet toegeven aan de liefde.

LEERLING B: Maar uiteindelijk heeft hij zich wel bewezen, want ze zijn getrouwd.

[...]

LEERLING A: Margriet wilde zich niet toegeven aan de liefde en uiteindelijk zijn ze toch getrouwd.

LEERLING C: Nee, maar dat is geen antwoord.

LEERLING A: Wat was er met Heinric dan?

LEERLING B: Die moest zichzelf bewijzen.

LEERLING A: Nee, dat was de verloren broer.

LEERLING C: Degene die zich moest bewijzen was Echites.

LEERLING A: Maar dit is toch helemaal geen antwoord? Zij moest toch aan het einde ook iets doen met de liefde?

[...]

LEERLING A: Toen Echites de liefde van zijn leven ontmoette...

LEERLING B: Verloor hij zichzelf in de liefde.

LEERLING A: En sloot hij zijn ouders buiten.

LEERLING B: Toen heeft Margriete gezegd...

LEERLING A: Ze wilde zich niet toegeven aan de liefde, tenzij Echites... Zich waardig bewees.

[...]

VRAAG 3A

LEERLING B: Oké, vraag 3.

[...]

LEERLING A: Twee weten we niet, dus we gaan verder met 3.

[...]

LEERLING B: We gaan eerst 3 maken en daarna 2.

LEERLING A: Waar ging [De belofte van Pisa] ook alweer over?

LEERLING B: Het ging over twee vrienden en eentje was Marokkaans en hij ging mee met zijn vriend en zijn ouders uiteten en zijn vriend was wel wit, uit Amsterdam. Het ging een beetje over discriminatie.

[...]

LEERLING A: Dan gaat het om lagen in de samenleving en macht.

LEERLING B: Maar die andere ging ook over dat die meid niet mocht trouwen met een buitenlander.

LEERLING C: Het gaat hier niet om trouwen hoor.

LEERLING A: Maar er is discriminatie aanwezig, dus dan kan je toch zeggen...

LEERLING B: Je kan in ieder geval zeggen van die verhoudingen.

[...]

LEERLING A: Andere geloven...

LEERLING B: Twee elementen, machtsverhoudingen...

LEERLING A: Ja en geloof!

LEERLING C: Oh ja.

[...]

VRAAG 3B

LEERLING B: Hoe zie je coming-of-age in dit verhaal? Ontwikkelt er iemand?

LEERLING A: Het gaat sowieso over twee jongeren.

[...]

LEERLING A: En in het verhaal gaat het over geloof.

[...]

LEERLING B: Wat zei jij nou? Iets over geloof?

LEERLING A: Ja, andere geloofsrichtingen.

LEERLING C: Ja, geloofsverschillen speelt in allebei die dingen een rol.

[...]

LEERLING B: We moeten nog wel die bronnen bekijken.

LEERLING C: Ik zie niet echt een groei.

LEERLING B: Is er iets omgeslagen in het verhaal?

LEERLING A: Het begon met discrimineren en toen niet meer.

LEERLING B: Die is weggegaan.

LEERLING A: Hij was bang voor discriminatie van de moeder van IJsbrand, maar die bleek uiteindelijk heel aardig te zijn over zijn geloof.

[...]

EINDE LES 3

BEGIN LES 4

VRAAG 4

LEERLING A: Oké, opdracht 4.

[...]

LEERLING A: Ze hebben allemaal te maken met geloof...

[...]

LEERLING B: Iets met ruzies tussen de families.

LEERLING A: Maar kijk, in die eerste twee boeken groeien ze allebei op zonder ouders.

LEERLING C: Gewoon lastige band met ouders.

[...]

LEERLING A: Weinig tot geen invloed van ouders met de opgroei.

LEERLING B: Opgroeien zonder ouders is een overeenkomst.

[...]

LEERLING A: Weten jullie nog een verschil tussen de verhalen?

LEERLING B: Ander lettertype, dat is een verschil.

LEERLING C: In die ene komt een draak voor en in die andere niet.

LEERLING A: Maar dan wel verschillen in coming-of-age.

LEERLING C: Het zijn gewoon drie verschillende onderwerpen.

LEERLING B: Misschien iets van, alle drie de personen ontwikkelen zich op een andere manier. Of door andere...

LEERLING A: Gewoon dat je jongeren ziet opgroeien.

LEERLING B: De hoofdpersonen ontwikkelen zich ieder apart door verschillende omstandigheden. Doordat ze ieder iets anders hebben meegemaakt.

[...]

LEERLING C: Speelt het zich allemaal in dezelfde tijd af?

LEERLING A: Nee, natuurlijk niet. Dat is het hele idee.

LEERLING C: Nou, dat is dan toch ook een verschil.

[...]

LEERLING A: Waarom zou het niet op de leeslijst kunnen?

EINDE OPNAME GROEPJE 1

BEGIN OPNAME GROEPJE 2

VRAAG 1

LEERLING A: Hebben jullie vraag 1 gelezen?

LEERLING B: Ja, ik heb het wel gelezen.

LEERLING A: Ik heb hier ook al allemaal aantekeningen. [...] Ik heb het in bed gelezen.

LEERLING B: Coming-of-age is toch dat een jong persoon opgroeit?

LEERLING A/C: Ja, dat denk ik. Dat zou ik zeggen.

LEERLING B: Is het dan dat ie van tiener naar volwassene gaat of van kind naar tiener?

LEERLING C: Het is gewoon opgroeien.

LEERLING A: We hebben die bronnen ook.

[...]

LEERLING A: Het is van kind naar volwassene.

[...] → BRONNEN LEZEN

LEERLING B: Ik heb er wel al eentje van Margriete. In het begin van de roman verdwaalt ze en dan heeft ze eigenlijk geen eten en alles. Aan het einde dan gaat ze een spel doen met [...]. Ze is de koningin geworden, dus dan gaat ze eigenlijk van heel laag naar heel hoog. Dus die ontwikkeling is best wel groot.

LEERLING A: Eeh, in het begin redt hij Margriete van de brandstapel, omdat Margriete slecht wordt behandeld. En aan het einde gaat hij trouwen met Margriete. Dus dat is ook [...] nog steeds wel die liefde die het overwint.

[...]

LEERLING A: We moeten Heinric nog.

LEERLING A: In het begin is hij bezig met de zoektocht naar Margriete, want Margriete is dus kwijt. Daarna maakt hij Europa zwanger.

LEERLING C: Europa is toch zijn...

LEERLING A: Europa is een persoon. Aan het einde gaat hij trouwen met Eusebia. Ik snap niet helemaal of dat dan weer een andere vrouw is...

VRAAG 2A

[...]

LEERLING C: Sara maakt dus een ontwikkeling door, want ze gaat van een hele lage status naar een hele hoge status. Ze trouwt en dan nog een derde...

LEERLING B: Echites zit ook in de problemen...

LEERLING A: In het begin zit ze [Sara] ook in de problemen. Dat doen we wel.

[...]

VRAAG 2B

LEERLING A: Gedragen ze zich hoofs?

LEERLING B: Sara wel, maar R. niet. Ik vind dat meneer R. zich niet hoofs gedraagt.

LEERLING A: Nee...

LEERLING C: De hoofse cultuur...

LEERLING B: Dat is netjes en zo. Ik vind wel dat Sara zich hoofs gedraagt.

LEERLING A: Ja.

LEERLING B: Mensen vroeger vonden dat niet, want Sara zocht naar vrijheid en wilde meer. Ze liep ook weg. Die was wild.

LEERLING C: Losbandig.

[...]

VRAAG 2C

LEERLING B: Hoe zien we coming-of-age terugkomen in dit verhaal?

LEERLING A: Dat zij [Sara Burgerhart] zich ook ontwikkelt.

LEERLING B: Vroeger losbandig...

LEERLING A: Zij ontwikkelt zich ook, doordat ze eerst heel slecht begon en dan uiteindelijk steeds beter. Die ontwikkeling denk ik.

LEERLING B: Je ziet haar als het ware volwassen worden.

[...]

VRAAG 3A

LEERLING B: De belofte van Pisa gaat over een Marokkaanse jongen die op een witte school zit en hij is de enige Marokkaan daar. In het fragment vroeg zijn beste vriend of hij met zijn ouders mee wilde gaan eten, dus dat deed hij. De moeder was wel aardig, alleen die vader was een beetje raar.

LEERLING A: Ik denk niet dat het hier per se van laag naar hoog is, maar...

LEERLING B: Misschien dat er stand in staat, want dat meisje [Margriete] kwam natuurlijk van... Ze deed alsof ze van lage afstand was, maar ze was heel hoog. En hier [De belofte van Pisa] voelen de blanke mensen zich ook superieur.

[...]

VRAAG 3B

LEERLING B: Deze jongen [Samir] zie je ook opgroeien, toch? En ontwikkelen...

LEERLING A: Zie je hem echt ontwikkelen in dit verhaal?

LEERLING C: Ik ken niet dat hele verhaal.

LEERLING B: Ik heb de trailer gekeken en daar zie je dat hij strubbelt...

LEERLING A: Hij had eerst problemen en daarna gaat het steeds beter. De problemen zijn aan het eind weg.

[...]

VRAAG 4

LEERLING A: Ik zie overeenkomsten. Sowieso liefde, ontwikkeling...

LEERLING B: En problemen plus oplossing.

LEERLING B: Verschillen... Andere gebruiken in de tijd.

LEERLING A: Het zijn sowieso andere tijdvakken, want die Belofte van Pisa is nieuwer.

LEERLING A: De problemen zijn ook anders.

LEERLING B: Ze stuiten op andere problemen.

LEERLING B: Bij die eerste twee gaat het echt om standen en bij die laatste is het meer het zwart-wit.

LEERLING A: De eerste is echt: je komt van laag en je gaat naar hoog. En bij die andere is het meer... Hij [Samir] probeert zich te mengen bij het wit. Dus dan wordt hij niet wit, maar het mengen.

EINDE OPNAME GROEPJE 2

BEGIN OPNAME GROEPJE 3

VRAAG 1A

LEERLING A: Coming-of-age is een genre binnen de literatuur waarbij de hoofdpersoon een fysieke en mentale ontwikkeling ondergaat. En in het proces volwassener wordt.

[...]

VRAAG 1B

LEERLING B: Het thema is hoofse liefde.

[...]

LEERLING C: Ja, eer en roem. Want hij [Heinric] is op zoek naar eer en roem. Zij is een knappe en intelligente jonkvrouw.

LEERLING B: Hoe is het einde dan?

LEERLING C: Het gaat dus over Echites en Margriete...

LEERLING A: Het begint met die beer.

LEERLING B: In het begin is zij gewoon een onzekere vrouw.

LEERLING A: Ze is een knappe jonkvrouw en zit in een boom.

LEERLING C: In principe is coming-of-age toch het van jong naar oud worden.

LEERLING B: Opgroeien...

LEERLING A: Dus als je ziet dat ze aan het einde ouder zijn... In het begin zijn ze zestien.

LEERLING B: Maar het is meer dan dat. Het is meer dan leeftijd.

LEERLING A: Ja, de ontwikkeling. De volwassenheid.

LEERLING C: Margriete is tijdens het spel koningin.

[...]

LEERLING B: Die dingen over de planeten maakt niets uit.

LEERLING C: Nee, dat maakt niets uit.

LEERLING B: Je moet meer kijken naar de...

LEERLING A: Ze is zelfstandiger geworden, want ze is wijzer geworden.

LEERLING C: Ja, wijzer want hier zegt ze...

LEERLING B: Ouder en wijzer zegt men weleens.

LEERLING A: Die Echites is een dwaas in de liefde. Soort rapper Sjors van nu...

[...]

LEERLING C: Echites, wat gebeurt daarmee?

LEERLING B: Margriete is wijzer geworden en zelfstandiger.

LEERLING A: Heinric...

LEERLING C: We moeten nog iets zeggen over de Bildungsroman.

LEERLING A: Vast wel, toch? Wat is er met Echites dan?

LEERLING B: Dat weet ik niet.

LEERLING A: Is Bildungsroman niet iets met kindertijd?

LEERLING C: Hoezo is het [RvL] een Bildungsroman dan?

LEERLING B: Omdat Margriete ouder is geworden.

LEERLING A: Het verhaal gaat over een kind dat opgroeit.

VRAAG 2A

LEERLING A: Het zal wel de liefde zijn, aangezien dat het altijd is.

[...]

LEERLING A: Sara is uit ander hout gesneden.

LEERLING B: Ik zie sowieso elementen van de liefde die veranderen.

LEERLING A: Ze gaat op zoek naar avontuur.

LEERLING C: Margriete doet dat ook. Heinric gaat ook op zoek naar avontuur. Heinric en Sara.

[...]

LEERLING C: Maar waarom ging Sara op avontuur?

LEERLING A: Ze [Sara] ging op zoek naar liefde. En Heinric gaat op avontuur naar Margriete.

LEERLING C: We hebben er nog een nodig.

LEERLING B: Ze [Margriete] verzette zich in de Limborch ook tegen de dominante man.

LEERLING A: Ze was de moderne Limburger.

LEERLING B: In de RvL mogen ze elkaar niet...

LEERLING A: Nee, dat was met Echites hoor.

LEERLING C: Margriete was ontvoerd en Echites gaat er achteraan.

LEERLING B: Sara is uit ander hout gesneden en Margriete ook.

[...]

LEERLING C: Sara is op zoek naar vrijheid, maar Heinric is op zoek naar Margriete voor vrijheid.

LEERLING B: Ze zijn allebei zoekende.

LEERLING A: Ze gaan allebei op zoek naar avonturen in hun wereld, in de liefde,

LEERLING C: Ze zijn beide op zoek naar iets. Sara in de liefde en Heinric naar Margriete. Ook strijden ze beide voor vrijheid. Moeten we dat nog uitleggen?

LEERLING B: Nee, dat staat er niet volgens mij.

VRAAG 2B

LEERLING C: Gedragen Sara en R. zich hoofs? Sara ging op zoek naar de liefde. Ze kwam uiteindelijk bij meneer R. terecht en hij had haar alleen om haar te verkrachten en toen was er een ander meisje, een soort tuinmeisje, en die heeft haar gered van meneer R.

LEERLING A: Heb jij uitleg van hoofsheid?

LEERLING C: Dat heb ik. Hoofsheid is een gedragscode en mensen zijn op zoek naar hun plaats in de maatschappij. Zelfbeheersing is nodig om een ander niet tot last te zijn.

LEERLING B: Ik heb er nog een.

[...]

LEERLING B: R. gedraagt zich niet hoofs, omdat hij...

LEERLING C: Hij wilde haar [Sara] verkrachten. En dat is niet beschaafd.

LEERLING B: Kan dat ooit wel beschaafd zijn dan?

LEERLING A: Nee, maar daarom...

VRAAG 2C

LEERLING C: Hoe zien jullie coming-of-age terugkomen in dit verhaal?

LEERLING A: Ze begint jong en wonend bij haar ouders, Sara. Uiteindelijk gaan haar ouders dood en komt ze terecht bij haar tante. Ze wil op zoek naar liefde. Jaren later vindt ze die.

LEERLING B: Sara heeft een ander beeld van de wereld dan haar tante. Ze gaat op avontuur op zoek naar de liefde. Romantisch hoor.

[...]

VRAAG 3A

LEERLING C: Welke elementen zien we terug in De belofte van Pisa?

LEERLING A: Er iets met Sam en de gevangenis. → LEEST SAMENVATTING VOOR.

LEERLING A: Hij past daar wel goed met zijn interesse in muziek.

EINDE OPNAME LES 3

BEGIN OPNAME LES 4

VRAAG 3A

LEERLING C: De belofte van Pisa is een moderne roman.

LEERLING A: Ik had dat gelezen, of niet...

LEERLING B: Je moet de RvL hierin terug kunnen zien.

LEERLING C: De groei van de persoon.

LEERLING A: Is Sam moslim?

LEERLING B: Hij groeit op, dus dat zie ik erin terug.

[...]

LEERLING C: Maar je ziet niet per se dat hij ouder wordt.

[...]

LEERLING C: Deze weet ik niet hoor.

[...]

VRAAG 3B

LEERLING C: Er zit toch niet per se coming-of-age in dit verhaal?

LEERLING B: Misschien niet dat je het ziet, maar wel dat je het voelt.

LEERLING A: Hij [Samir] groeit mentaal niet echt op.

LEERLING C: Fysiek ook niet. Of wel?

LEERLING A: Hij leert alleen op een andere manier te zijn.

LEERLING B: Dat is een verandering.

LEERLING C: Dus dan is het niet per se coming-of-age.

LEERLING A: Hij leert zich alleen anders te gedragen.

LEERLING B: Hoezo?

LEERLING C: Hij gaat naar een andere school.

LEERLING B: Dan groeit hij toch wel op mentaal, als hij verandert?

LEERLING C: Fysiek niet, maar mentaal wel een klein beetje.

[...]

VRAAG 4

LEERLING B: Bij sommige is het letterlijk ouder worden als in jaren.

LEERLING C: Zie jij bij tekst 2 dat ze echt fysiek groeit? Dat zie je in De belofte van Pisa niet. Dat is een verschil.

LEERLING B: In de Belofte van Pisa...

LEERLING C: In het verhaal van Sara Burgerhart zie je dat ze echt fysiek groeit en dat zie je bijvoorbeeld niet bij De belofte van Pisa.

LEERLING B: In De belofte van Pisa is dat vooral gedragsverandering en niet het opgroeien.

LEERLING B: Ook in de RvL zie je dat ze fysiek groeien. Waarom verschilt dat met die tweede?

LEERLING C: Niet, want dat is een overeenkomst.

LEERLING B: Je kunt toch niet zeggen dat ze allebei opgroeien? Ze willen meer specifiek, wat er mentaal in het hoofdje omgaat. Dat de liefde een beetje een rol speelt.

LEERLING C: Speelt in verhaal 1 de liefde?

LEERLING B: Volgens mij is er overal wel liefde.

[...]

LEERLING C: Eén gaat niet echt over liefde.

LEERLING B: Dat is het verhaal over een verdwaalde vrouw en toen kwam ze ergens en was ze verliefd op de prins, terwijl ze zelf minderwaardig was.

LEERLING C: Dat was het verhaal van twee lessen verleden.

LEERLING B: In het eerste verhaal zijn ze samen opgegroeid en bij de tweede individueel.

LEERLING C: Heinric is dan een beetje de groepsleider.

EINDE OPNAME GROEPJE 3