

Historische literatuur in het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een praktijkanalyse en pleidooi voor een doelgerichte inzet in de klas¹

Tine De Koninck, Universiteit Antwerpen

Samenvatting

Hoewel de Vlaamse minimumdoelen voor Nederlands in de derde graad secundair onderwijs ruimte laten om te werken met Middelnederlandse en vroegmoderne teksten, blijft de concrete didactische invulling ervan in de klaspraktijk vaak onduidelijk. Dit artikel onderzoekt hoe historische literatuur doelgericht kan worden geïntegreerd in het secundair onderwijs, met bijzondere aandacht voor de didactische keuze tussen bronteksten en hertalingen. Vertrekkend vanuit een analyse van de literatuurgerelateerde minimumdoelen wordt nagegaan welke leerdoelen expliciet of impliciet aanknopingspunten bieden voor het werken met oude literatuur. Vervolgens wordt geanalyseerd hoe drie veelgebruikte Vlaamse lesmethodes Nederlands historische literatuur aanbieden en welke keuzes zij maken met betrekking tot tekstvormen en didactische uitwerking. Deze analyse toont aan dat hertalingen sterk domineren, terwijl bronteksten vaak slechts fragmentarisch of vrijblijvend worden ingezet, zonder expliciete aandacht voor taal, vorm of betekenisconstructie. In het laatste deel van het artikel worden alternatieve benaderingswijzen voorgesteld, geïnspireerd door een meervoudig doelkader voor literatuuronderwijs (D'hoker, 2022). De centrale conclusie luidt dat de keuze tussen brontekst en hertaling steeds in functie van het beoogde leerdoel moet worden gemaakt. Een complementaire inzet van beide tekstvormen biedt de grootste didactische meerwaarde en maakt een betekenisvolle confrontatie met het literaire erfgoed mogelijk.

Abstract

Although the Flemish attainment targets for Dutch in upper secondary education allow for the inclusion of Middle Dutch and early modern texts, their concrete didactic implementation in classroom prac-

¹ Dit artikel is gebaseerd op de presentatie die ik gaf tijdens het KANTL-colloquium over 'hertalen' op vrijdag 4 april 2025 in Gent, waar ik sprak vanuit mijn expertise als leerkracht Nederlands in het secundair onderwijs en als historische literatuurwetenschapper. Ik wil Remco Sleiderink (Universiteit Antwerpen) van harte danken voor de kritische lezing van een eerdere versie van dit artikel.

tice often remains unclear. This article explores how historical literature can be purposefully integrated into secondary education, with particular attention to the pedagogical choice between original texts and modernized adaptations. The article first analyses the literature-related attainment targets for Dutch to determine which learning objectives explicitly or implicitly support the use of historical texts. It then examines how three widely used Flemish Dutch language textbooks present historical literature, focusing on their selection of texts, the balance between original texts and adaptations, and the accompanying learning activities. This analysis reveals a strong reliance on adaptations, while original texts are frequently used only superficially and without encouraging reflection on language, form or literary meaning. In the final section, the article proposes alternative teaching approaches informed by a multi-goal framework for literature education (D'hoker, 2022). It argues that historical literature can contribute not only to literary competence, but also to language development, critical reading skills and historical awareness. The central conclusion is that the choice between original texts and adaptations should always be guided by the intended learning objectives. A complementary use of both text forms offers the greatest pedagogical potential.

1. INLEIDING

In het onlangs gepubliceerde referentiekader rond effectieve literatuurdidactiek voor het secundair onderwijs van het Vlaams Talenplatform (2024, p. 24) klinkt terecht een oproep aan leerkrachten om de verkenning van ‘literaire klassiekers’ en ‘oude literatuur’ te ondersteunen.² Daarbij moedigen de auteurs van het kader taalleerkrachten onder andere aan om de oude teksten te koppelen aan hedendaagse werken en om te werken met hertalingen. Het referentiekader geeft echter geen richtlijnen of wetenschappelijke onderbouwing waarom oude literatuur een volwaardige plek in het curriculum van het literatuuronderwijs moet (blijven) krijgen en welke leerdoelen met oude teksten bereikt kunnen worden. Daarnaast wordt ook niet ingegaan op de suggestie om hertalingen te verkiezen boven de bronteksten.

Het recente literatuur-didactische referentiewerk *Leerlingen en literatuur* (2022) van de Leuvense literatuurwetenschapper Elke D'hoker vormde een

² Zie ook onder andere Slings, 2007; Uyttendaele, 2018 & De Bonth, 2019, die een pleidooi houden voor aandacht voor historische literatuur in het voortgezet/secundair onderwijs.

belangrijke inspiratiebron voor het literatuurkader van het Vlaams Talenplatform. D'hokers studie is een pleidooi voor 'leesbevorderend literatuuronderwijs', zowel voor Nederlands als de moderne vreemde talen (D'hoker, 2022, p. 7). D'hoker wijdt een paragraaf aan de vraag hoe klassiekers en canonteksten ingezet kunnen worden in het secundair onderwijs. Om literair vaardig lezen in te oefenen, vormen deze werken niet zelden een (te) grote uitdaging, omdat ze vaak lang en/of moeilijk zijn, of inhoudelijk ver van de leefwereld van jongeren zouden staan. Om leerlingen cultureel en literatuur-historisch te vormen of als onderdeel van lessen literatuurgeschiedenis zijn ze echter absoluut nog van waarde, stelt D'hoker, al vindt zij het minder belangrijk of de leerlingen via het origineel of een recente bewerking met de teksten in contact komen (D'hoker, 2022, p. 183). Later komt ze terug op het niveau van de aangeboden teksten en stelt ze dat bewerkingen van canonwerken vaak beter aansluiten bij het talige niveau van leerlingen, maar dat ze verder weg staan van de oorspronkelijke bedoelingen van de schrijver (D'hoker, 2022, p. 185-186). Ze geeft zelf aan dat zulke edities dus minder interessant zijn voor literaire interpretatie, al gaat ook zij niet verder in op dat spanningsveld tussen de brontekst en de hertaling. Deze lacune in recente literair-didactische studies vraagt om een meer systematische en onderbouwde verkenning van de rol van historische literatuur binnen het Vlaamse talenonderwijs, en de wijze waarop de teksten het best worden aangeboden.

Kwalitatief literatuuronderwijs kan erin slagen om *elke* leerling te prikkelen, zowel met moderne als met oude teksten, op voorwaarde dat deze op een weloverwogen manier worden geselecteerd en gepresenteerd, afgestemd op de lesdoelstellingen en op het niveau en de interesses van de jongeren. Historische teksten zijn *de facto* ver van de leefwereld van leerlingen ontstaan. Het is daarom belangrijk in het oog te houden of zij niet bij voorbaat afhaken, omdat ze geen raakpunten zien of de teksten als te moeilijk ervaren. Een taalbarrière speelt in het bijzonder een rol bij oude literatuur, waardoor het essentieel is dat de leerkracht een weloverwogen keuze maakt tussen de brontekst en een hertaling in haar klaspraktijk. Middelnederlandse en vroegmoderne teksten bevatten voldoende sprekende stof die leerlingen uit het secundair onderwijs niet alleen rijke culturele en literaire inzichten kan bieden, maar ook aan hun ontwikkeling van kritische geletterdheid en historisch bewustzijn kan bijdragen.

In het huidige literatuuronderwijs in Vlaanderen lijkt de omgang met historische teksten echter vaak nogal vrijblijvend of sterk afhankelijk van individuele leerkrachten. De centrale probleemstelling in dit artikel luidt dan ook: hoe kan oude literatuur doordacht en doelgericht worden geïntegreerd in de klas? Deze bijdrage

vertrekt vanuit de Vlaamse minimumdoelen (d.i. eindtermen) voor Nederlands. Welke leerdoelen voor Nederlands bieden aanknopingspunten voor het werken met oude literatuur? Nadien wordt ingegaan op de vraag hoe de huidige lesmethodes voor Nederlands in Vlaanderen met historische literatuur omgaan, en welke sterktes en tekortkomingen ze vertonen. Het artikel eindigt met de voorstelling van enkele alternatieve benaderingswijzen met een focus op de vraag: in welke gevallen zijn bronteksten didactisch wenselijk en wanneer zijn hertalingen aangewezen? Zo wil het artikel een pleidooi zijn voor een meer doelgerichte en door-dachte integratie van historische literatuur in het talenonderwijs in Vlaanderen, zowel in de oorspronkelijke versie als in hedendaagse hertalingen.

2. DE MINIMUMDOELEN VOOR LITERATUUR IN HET VLAAMSE ONDERWIJS

Hoewel het literatuuronderwijs in Vlaanderen sterk wordt beïnvloed door de keuzes en voorkeuren van individuele leerkrachten en de samenstellers van lesmethodes, vormen de minimumdoelen of eindtermen, opgesteld door de Vlaamse overheid, het officiële referentiekader waarbinnen elke school haar aanbod moet situeren en methodemakers hun lesmateriaal vormgeven. Deze doelen bepalen in belangrijke mate welke vaardigheden, kennis en attitudes leerlingen op het einde van hun schoolloopbaan moeten beheersen. Om de positie van historische literatuur in het secundair onderwijs te verduidelijken, is het daarom essentieel eerst na te gaan welke ruimte de minimumdoelen expliciet of impliciet bieden voor het werken met Middelnederlandse en vroegmoderne teksten. In wat volgt worden de literatuurgerelateerde doelen geanalyseerd, met bijzondere aandacht voor de mate waarin oude literatuur kan bijdragen aan het realiseren van deze doelen en welke didactische kansen en uitdagingen daarbij ontstaan.

Zowel in de D-finaliteit (doorstroom, vroeger ‘aso’) als in de D/A-finaliteit (dubbele finaliteit, vroeger ‘tso’) en de A-finaliteit (arbeidsmarkt, vroeger ‘bso’) zijn er voor het vak Nederlands minimumdoelen rond literatuur geformuleerd. De enige doelstelling rond literatuur die alle leerlingen in de derde graad moeten behalen is:

02.14 De leerlingen verwoorden de eigen beleving en interpretatie van literaire teksten.³

³ Voor de A-finaliteit is dit minimumdoel 02.13.

Dit minimumdoel laat op het eerste gezicht een grote mate van vrijheid toe wat betreft tekstkeuze en literaire periodes. Doordat er geen expliciete afbakening wordt gemaakt naar tijd of genre, kan ook historische literatuur in principe als volwaardig lesmateriaal worden ingezet. Tegelijk roept deze open formulering vragen op over de concrete invulling van het literatuuronderwijs: in welke mate wordt oudere literatuur effectief gekozen, en welke ondersteuning hebben leerlingen nodig om hun beleving en interpretatie van oude teksten te kunnen verwoorden? Omdat leerlingen vooral op ‘literair vaardig lezen’ zullen moeten oefenen om deze doelstelling te bereiken, zullen hier goede hertalingen in de meeste gevallen te verkiezen zijn boven de oorspronkelijke teksten. Toch is het onder andere net in dat spanningsveld tussen vrijheid en haalbaarheid dat zich de didactische mogelijkheden en uitdagingen van historische literatuur situeren.

Daarnaast bevatten de drie finaliteiten een minimumdoel rond de relevantie van literatuur voor de eigen leefwereld van jongeren. Er zitten echter subtiele verschillen in omgang, abstractieniveau en diepgang tussen de A-, D/A- en D-finaliteit:

A-finaliteit (02.14):

De leerlingen gaan in mondelinge interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld.

D/A-finaliteit (02.15) en D-finaliteit (02.16):

De leerlingen gaan in interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld, voor de samenleving waarin ze leven en voor de samenleving waarin de teksten ontstonden.

Het verschil tussen beide formuleringen is niet louter terminologisch, maar wijst op uiteenlopende verwachtingen wat culturele en literair-historische reflectie betreft. Waar in de A-finaliteit de focus uitsluitend ligt op de aansluiting bij de persoonlijke leefwereld van de leerling, veronderstellen de doelen in de D/A- en D-finaliteit ook de competentie om literaire teksten te situeren binnen een breder maatschappelijk en literatuur-historisch kader. Net deze expliciete verwijzing naar de samenleving waarin de teksten ontstonden, creëert bijkomende kansen voor het werken met historische literatuur, omdat dergelijke teksten uitnodigen tot vergelijkingen tussen verleden en heden. Tegelijk stelt dit hogere abstractieniveau verhoogde eisen aan de voorkennis van de leerlingen, hun taalvaardigheid en kritische leesvaardigheid, en aan de begeleiding van de leerkracht. In dat spanningsveld wordt de keuze voor het werken met een brontekst dan wel met een hertaling didactisch relevant. Terwijl oorspronkelijke teksten een directere toegang bieden tot het taalsysteem en de

cultuur waarin ze ontstonden, kunnen hertalingen de drempel verlagen en de focus verleggen naar een meer thematische en inhoudsgerichte benadering.

Specifiek voor de doorstroomfinaliteit is een bijkomend literatuurdoel geformuleerd:

02.15 De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken.

Dit bijkomende doel in de D-finaliteit legt een expliciete nadruk op analytische en tekstgerichte leesvaardigheid. Door de focus op narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken verschuift het literatuuronderwijs hier van beleving naar inzicht in literaire vormen en inhoudelijke analyse. Deze doelstelling biedt duidelijke aanknopingspunten voor het werken met historische literatuur, aangezien veel Middelnederlandse en vroegmoderne teksten sterk leunen op genreconventies en strikte vormelijke kenmerken die duidelijk analyseerbaar zijn, zoals berijmde ridderverhalen, rederijkerspoëzie, emblemen of sonnetten. Tegelijk veronderstelt dit doel een hoge mate van talige competentie, waardoor de inzet van oudere literatuur in de D-finaliteit vooral didactisch doordacht moet gebeuren. Werken met de bronteksten maakt een gedetailleerde analyse van vorm en stijl mogelijk, maar stelt hoge eisen aan taalbegrip, terwijl hertalingen de toegankelijkheid vergroten en de aandacht kunnen verschuiven naar structuur en inhoudelijke diepgang op een hoger abstractieniveau. Welke optie wordt gekozen, heeft dus directe gevolgen voor de aard en het niveau van de literaire analyse die van leerlingen verwacht kan worden.

Tot slot voorzien de minimumdoelen Nederlands van de derde graad nog een extra uitdagende doelstelling voor leerlingen uit talige studierichtingen:⁴

02.10.01 De leerlingen analyseren hoe literatuur en de plaats die ze inneemt in de maatschappij evolueren door de tijd.

Dit minimumdoel veronderstelt een diachroon perspectief op literatuur en nodigt expliciet uit om teksten uit verschillende periodes te betrekken. In de onderliggende wenken van minimumdoel 02.10.01 staat dat leerlingen moeten leren over de ‘literair-historische achtergrond van teksten uit middeleeuwse literatuur, renaissance en barok, verlichting, romantiek, realisme, moderne literatuur, postmoderne literatuur en hedendaagse literatuur’ (Vlaamse over-

⁴ Het gaat met name over de studierichtingen Moderne Talen, Economie-Moderne Talen, Latijn-Moderne Talen, Moderne Talen-Wetenschappen en Woordkunst-Drama.

heid, 2023). Meer duiding wordt er niet gegeven, behalve de opvallende afsluitende zin ‘Deze specifieke eindterm veronderstelt ook het lezen van teksten’. Of dat impliceert dat alle andere eindtermen bereikt kunnen worden *zonder* het lezen van teksten, wordt niet duidelijk.

Voor historische literatuur biedt deze uitbreidende eindterm voor de talenrichtingen in ieder geval een bijzonder sterke legitimatie, aangezien Middel-nederlandse en vroegmoderne teksten niet louter als op zichzelf staande teksten worden benaderd, maar ook als schakels binnen een bredere literaire en maatschappelijke ontwikkeling. Tegelijk vereist een dergelijke benadering een goed uitgebouwd historisch referentiekader en een doordachte didactiek, zodat leerlingen de evolutie van onder meer functies van literatuur, literaire genres en vormen daadwerkelijk kunnen analyseren en niet enkel beschrijven. Ook hier speelt de keuze tussen het werken met oorspronkelijke teksten en hertalingen een cruciale rol: terwijl oorspronkelijke teksten leerlingen rechtstreeks confronteren met historische taal- en cultuuruitingen, maken hertalingen het mogelijk om langere lijnen en vergelijkingen tussen periodes inzichtelijk te maken zonder dat talige complexiteit de analyse overheerst. De manier waarop deze keuze wordt gemaakt, bepaalt in belangrijke mate hoe diepgaand en tekstgericht het diachrone literatuuronderwijs kan worden vormgegeven.

3. HISTORISCHE LITERATUUR IN DE VLAAMSE LESMETHODES NEDERLANDS

Alvorens we uitspraken kunnen doen over de beste benaderingswijze van oude teksten in het secundair onderwijs aan de hand van de minimumdoelen en de eventuele gemiste kansen om leerlingen met de bronteksten in contact te brengen, is het interessant naar de lesmethodes Nederlands van de educatieve uitgeverijen in Vlaanderen te kijken.⁵ Uit een bevraging die het Vlaams Talenplatform in 2022 heeft uitgevoerd bij meer dan duizend taalleerkrachten in Vlaanderen en Brussel komt namelijk naar voren dat meer dan 80% van de leraren meermaals per week of zelfs in elke les gebruikmaakt van leerwerkboeken. Ook al brengt het rapport de nuance aan dat leerkrachten Nederlands in de derde graad significant minder terugvallen op materiaal van educatieve uitgeverijen, toch mogen we er onder voorbehoud van uitgaan, dat ook in de

⁵ Zie Slings, 2000, p. 63-68, 108-124, voor de rol van het schoolboek in het literatuuronderwijs in Nederland.

bovenbouw van het secundair onderwijs dergelijke leerwerkboeken nog een prominente plaats innemen, zij het als daadwerkelijk lesmateriaal, zij het als inspiratiebronnen voor leerkrachten die hun eigen materiaal ontwikkelen (Vlaams Talenplatform, 2022, p. 23-24).⁶

In de analyse die volgt, zijn de methodes Nederlands van de derde graad doorstroomfinaliteit van de drie grootste Vlaamse educatieve uitgeverijen onder de loep genomen, *Campus Nederlands* van uitgeverij Pelckmans, *Impact NU (D)* van uitgeverij Plantyn en *Traject Nederlands XL* van uitgeverij Van In. Deze vernieuwde methodes komen tegemoet aan de nieuwe minimumdoelen en leerplannen voor Nederlands die in het schooljaar 2023-2024 in het vijfde jaar in voege zijn getreden en het schooljaar nadien in het zesde jaar. De drie geraadpleegde methodes zijn dus heel recent en bevatten dan ook actuele teksten, audiovisueel materiaal en andere bronnen. Alle drie worden ze aan de leerlingen gepresenteerd in de vorm van leerwerkboeken of zogenaamde ‘invulboeken’, waarin zowel de primaire teksten als de verwerkingsvragen zijn opgenomen.

De analyse wordt hier niet opgevat als een exhaustieve inventaris van tekstfragmenten en opdrachten, maar dient als een toetssteen voor de manier waarop methodemakers de ruimte die de minimumdoelen laten, concreet invullen. Daarbij staat centraal (1) in welke mate historische literatuur doelgericht wordt ingezet om literaire beleving, literatuur-historische contextualisering en tekstanalyse te ontwikkelen, en (2) hoe expliciet de didactische keuze tussen oorspronkelijke teksten en hertalingen wordt gemaakt. De analyse gebeurt aan de hand van de lessen rond de minnellyriek van Hendrik van Veldeke, en de ridderromans *Karel ende Elegast* en de *Roman van Walewein*, die we in respectievelijk twee en drie van de methodes terugvinden.

Slechts drie van de zestien minimumdoelen (d.i. ‘eindtermen’) Nederlands voor de derde graad secundair onderwijs in de doorstroomfinaliteit hebben betrekking op literatuur, en slechts in twee daarvan komt een verwijzing naar ‘literaire stromingen’ of ‘periodes’ voor. Toch kiezen de drie methodes bewust voor heel wat lessen rond oude literatuur. *Traject Nederlands XL* wijdt lessen aan de ridderroman, aan *Van den vos Reynaerde*, aan vaste dichtvormen (o.a. het *Egidiuslied* en het sonnet), aan canonliteratuur uit de middeleeuwen en aan stadsdichters van vroeger en nu. *Impact NU* biedt één les literatuurgeschiedenis per deel aan en daarnaast een les ‘Van den vos door de eeuwen’ heen. Ook in *Campus Nederlands* krijgt enkel Reynaert de vos een

⁶ Het rapport zelf bevat geen uitgesplitste percentages per graad en/of per opleidingsniveau (aso, tso, bso), en de link die naar het cijfermateriaal zou moeten leiden, is niet meer actief.

apart hoofdstuk. Voor de rest zitten lessen literatuurgeschiedenis vervat in één les ‘Canon uitgelicht’ per deel, waarbij middeleeuwse klassiekers vooral veel aandacht krijgen.⁷

Traditioneel behandelen de drie methodes Nederlands dus *Van den vos Reynaerde*, naast de Middelnederlandse ridderepiek. Alle drie kiezen ze voor *Karel ende Elegast* en de *Roman van Walewein*.⁸ In *Impact NU* duiken daarnaast ook teksten op van Hendrik van Veldeke, Hadewijch, Matthijs de Castelein, Anna Bijns, P.C. Hooft en Joost van den Vondel, en zowaar een Geuzenlied. *Traject Nederlands XL* heeft canonlessen rond *Mariken van Nieuwegen* en *Der naturen bloeme* van Jacob van Maerlant. Het bronnenboek van *Campus Nederlands* bevat een indrukwekkend arsenaal aan oude teksten, waaronder *Floris ende Blancefloer* en *Lanseloet van Denemerken*, minneliederen van Hendrik van Veldeke en Jan van Brabant, aandacht voor het *Egidiuslied* en een refrein van Anthonis de Roovere, lyriek en toneel van Hooft, Bredero, Vondel en Huygens.

Impact NU van uitgeverij Plantyn opent als enige methode het hoofdstuk over middeleeuwse literatuur met lyriek van Hendrik van Veldeke en Hadewijch. Die keuze is didactisch betekenisvol, omdat de methode historische literatuur niet introduceert via narratieve verhaalstof of canonieke helden, maar via poëzie. Daarmee sluit de methode goed aan bij minimumdoel 02.14, dat inzet op beleving en interpretatie, en bij de bredere ambitie om leerlingen literair vaardig te leren lezen. De leerlingen krijgen telkens één strofe uit een minnelied van Veldeke en uit een lied van Hadewijch te lezen, zowel in de oorspronkelijke Middelnederlandse vorm als in een moderne, niet-rijmende hertaling. De opdracht bestaat erin beide teksten inhoudelijk met elkaar te vergelijken, waarbij de afsluitende reflectievraag peilt naar de leesbaarheid van de fragmenten. Op die manier wordt de talige afstand tussen het Middelnederlands en het hedendaags Nederlands expliciet gemaakt, en wordt het bijzondere Maas-Rijnlandse taalgebruik van Veldeke in de verf gezet. Voor dit doel is de aanwezigheid van de brontekst functioneel en didactisch verantwoord.

⁷ *Campus Nederlands 5XL* bevat een canonles over Jacob van Maerlant, over middeleeuwse poëzie, over Beatrijs, over renaissanceliteratuur en over Paul Van Ostaïen. *Campus Nederlands 6XL* krijgt ook nog een canonles over middeleeuws religieus toneel en een over middeleeuws wereldlijk toneel. De drie andere canonlessen gaan over de Grote Drie in Nederland, over Vlaamse literaire monumenten en over vrouwelijke schrijvers in de canon.

⁸ Buiten de scope van dit artikel, maar niettemin interessant om te vermelden, is het artikel ‘Karel, Reynaert – en de anderen’ van Van Vliet & Dietz uit 2018. Aan de hand van een enquête in 72 Nederlandse scholen kwamen ze tot de conclusie dat er ondanks het veel bredere ‘literatuurbegrip’ dat we tegenwoordig hanteren, toch nog altijd een heel beperkte set van canonieke historische teksten centraal staat in het middelbaar onderwijs. Het zou interessant zijn om ook de Vlaamse methodes voor Nederlands in dit licht aan een diepgaande analyse te onderwerpen.

Tegelijk blijft de analyse beperkt tot inhoud en leeservaring. De combinatie van brontekst en hertaling wordt niet benut om leerlingen te laten reflecteren over poëtische keuzes, rijm, metrum of stijl, terwijl precies die aspecten cruciaal zijn voor het begrijpen van middeleeuwse lyriek. Daardoor blijft de koppeling met minimumdoel 02.15, namelijk een analyse van betekeniscreatie via poëtische structuren, impliciet. De tekstkeuze is dus sterk, maar de verwerking blijft achter bij het potentieel dat deze teksten bieden.

Ook *Campus Nederlands* van uitgeverij Pelckmans behandelt Hendrik van Veldeke in een canonhoofdstuk over middeleeuwse poëzie en hanteert daarbij een vergelijkbare werkwijze: de oorspronkelijke tekst wordt naast een proza-hertaling geplaatst. Een groot gemis bij deze redelijk getrouwe hertaling is het feit dat ze weinig poëtisch is, en ook de uitmuntende rijmvorm van Van Veldeke volledig afwezig is. Opmerkelijk is dat de methode deze lacune deels opvangt door ook de virtuoze berijmde hertaling van Elvis Peeters uit *Ik bid de liefde* (2016) op te nemen. Toch blijft ook hier de didactische uitwerking onderbenut. Er wordt aan de leerlingen gevraagd beide hertalingen met elkaar te vergelijken, maar helaas enkel op ervarend niveau, namelijk ‘Welke spreekt je het meest aan?’. Hiermee wordt voorbijgegaan aan de grote talige en formele uitdagingen waarvoor Elvis Peeters moet hebben gestaan om het rijm en het metrum in Veldekes minnelyriek te behouden. Daardoor wordt opnieuw een kans gemist om leerlingen te laten reflecteren over de relatie tussen vorm en betekenis, en om hertalingen niet enkel als toegankelijk alternatief, maar als het resultaat van concrete inhoudelijke en stilistische keuzes te benaderen. Net hier had minimumdoel 02.15 expliciet gerealiseerd kunnen worden.

Originele tekst Minnelied XVIII	Prozahertaling Literatuurgeschiedenis.org	Berijmde hertaling Elvis Peeters
Ez tuont diu vogelîn schîn, Daz siu die boume sehent gebluot, ir sanc machet mir den muot Sô guot, daz ich vrô bin Noch trûric niht kann sîn. Got êre sî, diu mir daz tuot, al über den Rîn, daz mir der sorge nist gebuot, aldâ mîn lip verre ist in ellende.	De vogels laten weten dat ze de bomen in bloei zien staan, hun lied stemt mij zo goed dat ik vrolijk ben en niet treurig kan zijn. God moge haar eren die ditzelfde bij mij losmaakt vanaf de overkant van de Rijn zodat mijn zorgen verdwijnen hoewel ik in een ver vreemd land ben.	Het geeft de vogels stem dat nieuw groen lover hen begroet, hun lied doet mijn gemoed zo goed, dat ik blij ben en treurig niet kan zijn. Ere zij haar, die mij dit doet van over de Rijn, dat mijn getob erbij inboet hoewel ik toch ver weg ben ergens anders.

De behandeling van de ridderepiek, die in alle drie de methodes gebeurt aan de hand van *Karel ende Elegast* en de *Roman van Walewein*, toont gelijkaar-

dige spanningen. In *Traject Nederlands XL* wordt uitgebreid gewerkt met *Karel ende Elegast*, dat aanvankelijk wordt aangeboden via een oorspronkelijke tekstversie met woordverklaringen. Hoewel deze keuze in principe toelaat om leerlingen met het Middelnederlands te confronteren, is de teksteditie inconsistent en weinig transparant: spelling, interpunctie en bronvermelding zijn onduidelijk.⁹ Dat ondergraaft niet alleen de leesbaarheid, maar ook de mogelijkheid om leerlingen inzicht te geven in wat een teksteditie precies is, nochtans een relevante component van historisch literair bewustzijn. Om enkele eerder algemene, verkennende vragen als ‘Waar en wanneer speelt de begincène zich af?’, ‘Wat vraagt de engel aan Karel?’ en ‘Hoe probeert de schrijver de lezer ervan te overtuigen dat zijn verhaal betrouwbaar is?’ te beantwoorden, is een oorspronkelijke versie van de tekst perfect te legitimeren, hoewel een consistente, kritische editie dan wel de voorkeur zou wegdragen.

In de daaropvolgende groepsopdracht in *Traject Nederlands XL* gaan de leerlingen na de verkenning van de openingsscène in groepjes aan de slag met drie fragmenten uit het verhaal met als doel dieper in de tekst door te dringen. De oefening illustreert echter scherp hoe tekstfragmenten in de methode circuleren zonder expliciete didactische duiding. De ene groep werkt met een brontekst, de andere met een prozahertaling, de derde met een berijmde bewerking, maar die verschillen worden niet benoemd, laat staan functioneel ingezet. Hierdoor blijft onduidelijk welk leerdoel met welke tekstvorm wordt nagestreefd. De drie groepjes moeten voornamelijk inhoudelijke vragen beantwoorden van een zelfde abstractieniveau, en geen enkele keer wordt verwezen naar het feit dat elke groep met een ander soort tekstweergave moet werken. Misschien is het een manier om te differentiëren, waarbij de sterkere leerlingen in groep 1 geplaatst worden en de minder goede lezers in groep 3? Waarom er dan in het ene geval voor een prozavertaling en de andere keer voor een hertaling op rijm wordt gekozen, blijft volkomen impliciet. Ook de handleiding biedt hiervoor geen soelaas. De afwisseling lijkt dus eerder het gevolg van impliciete redactionele keuzes dan van een didactische strategie,

⁹ Zo is het openingsfragment ‘Vraye historie ende al waer’ opgenomen in een eerder slordige oorspronkelijke versie die het midden houdt tussen een diplomatische en kritische editie van de tekst, voorzien van woordverklaringen. Op sommige plaatsen is interpunctie toegevoegd, op andere niet. Soms is de spelling van u/v genormaliseerd, dan weer niet, soms zijn eigennamen met een hoofdletter geschreven, dan weer niet. De methode vermeldt geen bronvermelding, maar het is weinig waarschijnlijk dat de samenstellers van de les deze tekst op deze manier uit een editie hebben overgenomen. Ook de woordverklaringen zijn weinig consistent. Zo wordt in vers 2 *Machic u tellen hoert naer* ‘Machic’ wel verklaard als ‘Wil ik’, maar blijven ‘tellen’ en ‘hoert’ onverklaard, terwijl beide woorden voor leerlingen zonder kennis van historische taalkunde (bv. verlenging van de ‘o’ in ‘hoert’) mogelijk wel een verklaring behoeven.

waardoor een uitgelezen kans verloren gaat om leerlingen bewust te maken van de effecten van hertaling en bewerking op interpretatie en analyse.

De uitgebreide les over *Karel ende Elegast* in *Traject Nederlands 5XL* eindigt met een korte blik op het nawoord, vergezeld van enkele interpretatievragen. Voor dit nawoord wordt gekozen voor een ‘herdichte versie’ van het verhaal door Clement Vermaere uit 1986. Ook hier kunnen vragen bij gesteld worden, aangezien onder andere de hertaling in hedendaags Nederlands van Hubert Slings uit 1997 een stuk ‘moderner’ oogt dan die van Vermaere, waar het lijk van Eggeric aan ‘de hoogste mik’ wordt gehangen en er vele jaren heen ‘vloten’, hertaalde woorden waar hedendaagse leerlingen ook geen voeling meer mee hebben. Daarnaast blijft de hertaling van Slings inhoudelijk veel dichterbij de brontekst.

Oorspronkelijke tekst, naar de editie Claassens 2002	Herdichting van Clement Vermaere	Hertaling van Hubert Slings
Men sleepte Eggheric ende hinc Ende alle die verraders mede. Daer en help scat noch bede. Elegast bleef inder eere; Dies dancti onsen Heere. Die coninc gaf hem Eggerics wijf; Si waren tsamen al haer lijf. Dus moet God al onse saken Voor onse doot te goede maken; Des gonne ons die hemelsche vader. Nu segghet ‘Amen’ alle gader.	Al wie om verraad gevangen werden, werden opgehangen en het lijk van Eggeric hing men aan de hoogste mik. Elegast kreeg, om zijn trouw, Eggerics weduwe tot vrouw, kreeg diens burcht en land en leen. Vele jaren vloten heen: ongestoord geluk te samen Mochten zij beleven. Amen.	Men sleepte Eggerik naar de galg en hing hem op; dit gebeurde ook met de andere ver- raders; geen losgeld of smeek- bede hielp. Elegast werd in ere hersteld. Hiervoor dankte hij God, onze Heer. De koning gaf hem Egge- riks vrouw. Ze bleven hun hele leven bij elkaar. Moge God op deze manier al onze problemen voor onze dood tot een goed einde brengen. Moge de Hemelse Vader ons dat geven. Laat iedereen dit nu beamen.

Overigens had voor de behandeling van het nawoord perfect kunnen worden gewerkt met de oorspronkelijke tekst en enkele woordverklaringen, aangezien de verwerkingsvragen niet van die aard zijn dat een perfect tekstbegrip en dus een hertaling nodig is.

Impact NU kiest voor *Karel ende Elegast* een andere invalshoek door leerlingen eerst een fragment te laten hertalen vanuit een kritische editie met een beperkt glossarium, een uitdagende, maar haalbare en leerrijke opdracht. Die opdracht sluit inhoudelijk goed aan bij taalreflectie en historisch taalbewustzijn, maar blijft geïsoleerd. Het hertaalproces zelf wordt niet geëvalueerd of gereflecteerd, waardoor het enkel als oefening fungeert en niet als een opstap naar meta-inzicht over taalevolutie of veranderende interpretaties. Bovendien

wordt de rest van het verhaal gereduceerd tot een summiere samenvatting, waardoor de literaire analyse nauwelijks verder reikt dan het openingsfragment.

Nadien werken de drie methodes nog rond *De roman van Walewein*. In *Traject Nederlands 5XL* beluisteren de leerlingen een korte inhoud en bestuderen ze enkel een tekstfragment van het moment waarop Walewein gevangen wordt gezet door koning Assentijn. De methode kiest hier voor een prozavertaling door Frank Willaert die uiterst vlot leest en daardoor de leerlingen heel eenvoudig in staat stelt de puur inhoudelijke vragen te beantwoorden. *Impact NU* kiest dezelfde benaderingswijze als bij de les over *Karel ende Elegast*, namelijk een blik op het begin van het verhaal, en dan een beknopte samenvatting, onderbroken door nog één fragment, namelijk dat waar Ysabele de geheime gang in haar slaapkamer toont. De fragmenten worden in een oorspronkelijke versie en een hertaling weergegeven. Het was nochtans een mooie uitdaging geweest voor de leerlingen om enkel aan de hand van de brontekst het beginfragment inhoudelijk te laten vergelijken met de proloog van *Karel ende Elegast*.

Campus Nederlands is de enige methode die de proloog van de *Roman van Walewein* opneemt en daarbij enkele typische vragen stelt over de functies en structuur van een proloog. Er wordt gewerkt met een kritische editie en een ‘vrije hertaling’, waarvan het niet duidelijk is door wie die gemaakt is. Omdat de hertaling inderdaad relatief ‘vrij’ is, zou het een boeiende uitdaging vormen om de leerlingen de ‘vrijheid’ die de hertaler nam te laten onderzoeken, maar de vragen bij het fragment blijven louter inhoudelijk. Nadien neemt de methode een uitgebreid fragment van meer dan driehonderd regels op in een vlot leesbare moderne hertaling/bewerking van de brontekst. Er wordt echter geen bron vermeld, waardoor het onduidelijk is waar de auteurs de tekst vandaan hebben gehaald. De puur inhoudelijke vragen bij het fragment laten de leerlingen iets bijleren over de kenmerken van de Arthurroman, maar ook hier wordt niets gedaan met de brontekst.

Een vergelijkbaar patroon als bij *Karel ende Elegast* tekent zich dus af bij de *Roman van Walewein*. In alle drie de methodes wordt voornamelijk met moderne prozavertalingen of bewerkingen gewerkt, die de verhaalinhoud vlot toegankelijk maken, maar de confrontatie met het Middelnederlands vrijwel volledig vermijden. De opdrachten blijven inhoudelijk en gefocust op het herkennen van kenmerken van de ridderepiek, waardoor de tekst hier vooral fungeert als een illustratie van een literair genre. Daardoor wordt slechts in be-

perkte mate aangesloten bij de meer ambitieuze minimumdoelen rond vormanalyse en diachrone literatuurontwikkeling (02.15 en 02.10.01).

De analyse van de methodes toont aan dat historische literatuur weliswaar prominent aanwezig is, maar zelden doelgericht wordt ingezet. Middelnederlandse en vroegmoderne teksten fungeren voornamelijk als illustraties van canonteksten, literaire genres of verhaalinhoud, terwijl hun potentieel voor literaire analyse, historische contextualisering en reflectie over betekenisconstructie slechts gedeeltelijk wordt benut. Daarmee blijven belangrijke kansen onbenut om expliciet aan te sluiten bij de literatuurgerelateerde minimumdoelen. Opvallend is dat de methodes regelmatig afwisselen tussen oorspronkelijke teksten, hertalingen en bewerkingen, maar deze keuzes nauwelijks expliciteren of didactisch onderbouwen. Hertalingen functioneren meestal als pragmatische leesoplossing, terwijl bronteksten sporadisch en weinig consistent worden ingezet. Als ze verschijnen, is het vaak parallel met de moderne hertaling. Die presentatie roept de vraag op in welke mate leerlingen effectief nog worden uitgedaagd om de oorspronkelijke teksten te lezen en te analyseren. Daardoor ontbreekt een systematische reflectie over de relatie tussen taalvorm, interpretatie en historische context, nochtans een belangrijk aspect van meerdere minimumdoelen in de derde graad.

De vastgestelde spanningen wijzen niet op een gebrek aan geschikt tekstmateriaal, maar op het ontbreken van een expliciete didactische visie op historische literatuur. De minimumdoelen bieden nochtans voldoende ruimte om oude teksten doelgericht te integreren. De vraag is dan ook niet *of* historische literatuur een plaats verdient in het literatuuronderwijs, maar *hoe* zij in functie van concrete leerdoelen het best kan worden ingezet. In het volgende deel van dit artikel worden daarom enkele alternatieve benaderingswijzen uitgewerkt.

4. HISTORISCHE LITERATUUR VANUIT EEN ALTERNATIEF, MEERVOUDIG DOELKADER

De analyse van de lesmethodes in de vorige paragraaf toont aan dat een expliciete didactische visie die historische literatuur verbindt met concrete leerdoelen vaak ontbreekt. Een dergelijk visiekader wordt aangereikt door Elke D'hoker, die literatuuronderwijs benadert als een domein waarin meerdere doelen samenkomen. Zij onderscheidt taalvaardigheid, kritische leesvaardigheid, kunstzinnige vorming, literaire vorming en (inter)culturele en maatschappelijke vorming, en benadrukt dat deze doelen in de praktijk idealiter niet strikt van elkaar worden gescheiden, maar in samenhang worden nage-

streefd. Vanuit die optiek is literatuur geen einddoel op zich, maar een middel om leerlingen tot vaardige, kritische en cultureel bewuste lezers te vormen (D’hoker, 2022, p. 58-61, 70-74).¹⁰ Historische literatuur leent zich bij uitstek tot een dergelijke meervoudige doelgerichtheid, omdat oude teksten tegelijk talig uitdagend, cultureel betekenisvol en literair vormrijk zijn.

Wanneer deze visie wordt verbonden met de Vlaamse minimumdoelen voor Nederlands, wordt duidelijk dat oude teksten niet alleen passen binnen de doelstellingen rond literaire beleving, maar ook expliciet ingezet kunnen worden voor inhoudelijke analyse en voor diachrone reflectie over literatuur en de maatschappij. Cruciaal daarbij is dat de keuze tussen het werken met oorspronkelijke teksten en hertalingen niet willekeurig wordt gemaakt, maar expliciet wordt afgestemd op het beoogde leerdoel. De voorbeelden die hieronder worden uitgewerkt, zijn daarom niet willekeurig gekozen. Ze illustreren telkens hoe historische literatuur, in de oorspronkelijke taal of in hertaling, doelgericht kan worden ingezet om verschillende minimumdoelen rond literatuur te realiseren, in het bijzonder die rond tekstuele analyse (MD 02.15), historische contextualisering (MD 02.15/02.16) en diachrone reflectie (MD 02.10.01), en dat steeds in overeenstemming met D’hokers pleidooi voor geïntegreerd en leesbevorderend literatuuronderwijs. Elk voorbeeld maakt expliciet welke leerdoelen centraal staan en waarom in dat geval wordt gekozen voor een brontekst, een hertaling of een combinatie van beide.

Een eerste voorbeeld betreft *Karel ende Elegast*, een tekst die in alle onderzochte methodes voorkomt en daarom bijzonder geschikt is om te tonen hoe met bronteksten kan worden gewerkt zonder dat hertalingen noodzakelijk zijn. Aan de hand van onderstaand fragment waarin Karel de omvang van zijn rijk beschrijft,¹¹ kunnen verschillende doelen met elkaar gecombineerd worden. Zo kan kritische leesvaardigheid worden aangesproken door leerlingen te laten nagaan wat Karel precies over zijn rijk beweert, en kan dit gekoppeld worden aan historisch-culturele vorming door leerlingen te laten onderzoeken hoe realistisch deze voorstelling is in het licht van de historische figuur Karel de Grote.

¹⁰ Ook Hubert Slings verwijst in zijn proefschrift over Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs (2000) al naar de verschillende rollen die literatuuronderwijs kan vervullen, gaande van ‘cultuuroverdracht en esthetische vorming maar ook individuele ontplooiing, wereldoriëntatie en – vooral voor de historische letterkunde – historische bewustwording’; Slings, 2000, p. 157.

¹¹ Naar de editie van Claassens 2002.

Karel:

Mijn lant is so groot, [vs. 61-79]
Men vint nyewers sijns ghenoot.
Dlant is algader mijn
Tot Kolene opten Rijn
Ende tot Romen voort;
Alst den keyser toe behoort.
Ic ben here, mijn wijf is vrouwe.
Oest totter wilder Denouwe
Ende west totter wilder see.
Nochtans heb ic goets veel meer:
Galissien ende Spandien lant,
Dat ic selve wan mitter hant
Ende ic die heydene verdreef,
Dat mi tlant alleene bleef.

Daarnaast leent dit fragment zich uitstekend voor een vormelijke analyse van rijm en ritme, wat bijdraagt aan kunstzinnige en literaire vorming en leerlingen wijst op het orale en performatieve karakter van middeleeuwse literatuur. Tot slot kan ook expliciet aandacht worden besteed aan talige kenmerken van het Middelnederlands, zoals fonetische spelling (*lant*, *vint*,...), assimilatie (*opten*, *mitter*,...) en clisisvormen (*totter*, *tlant*,...), waardoor taalvaardigheid en historisch taalbewustzijn worden aangescherpt. Voor deze combinatie van doelen volstaat een kritische editie met beperkte woordverklaringen; een volledige hertaling is hier niet noodzakelijk en zou zelfs afleiden van het leerdoel.

Aangezien leerlingen het allerbest ondergedompeld kunnen worden in oude teksten door hen met de oorspronkelijke woorden van de auteur in contact te brengen, is het belangrijk dat leerkrachten ook goed nadenken over haalbare, maar effectieve opdrachten. Een heel dankbare canonieke literaire tekst is *Der naturen bloeme* van Jacob van Maerlant (ca. 1230-1300), die ook voor eerder natuurwetenschappelijk georiënteerde leerlingen heel wat moois te bieden heeft. Deze encyclopedie van Maerlant op rijm bevat allemaal korte lemma's over de planten- en dierenwereld, waardoor ze heel geschikt zijn om leerlingen zelfstandig met de bronteksten te laten werken. De vaak korte beschrijvingen bevatten in sommige handschriften ook een miniatuur, waardoor tekst aan beeld gekoppeld kan worden.¹² Aan de hand van een lemma zoals dat van de 'Mauricomēnon' kunnen leerlingen bijvoorbeeld systematisch eigenschappen uit de tekst destilleren, wat zowel tekstbegrip als analytisch lezen stimuleert:

Mauricomenon es bekend
Ene beeste in Orient,
Na des leewen grote, des sijt gewes,
Als ons scrivet Aristotiles;
Sere wreet, van hare root,
Drie per tande starc ende groot,
Oghen, horen ende anschijn
Recht als een mensche mochte sijn;
Maer doghen sijn van donkeren doene.
Sijn staert als van den scorpioene,
Gheclauwet als een liebaert nochtans;
Sijn luud recht als sprake .i. man.

Bovendien maakt de rijke handschriftelijke overlevering van *Der naturen bloeme* het mogelijk om leerlingen te laten kennismaken met de middeleeuwse manuscriptcultuur en met de status van encyclopedische kennis in de dertiende eeuw. In combinatie met gerichte hertaalopdrachten, eventueel ondersteund door een glossarium en het Middelnederlands woordenboek, draagt dit bij aan taalvaardigheid, historische reflectie en kritische leesvaardigheid. Hier fungeert hertalen niet als eindproduct, maar als didactisch middel om de brontekst actief te doorgronden.

De analyse van de lesmethodes toont aan dat deze mogelijkheden in de praktijk vaak onvoldoende worden benut. Zowel in *Traject Nederlands XL* als in *Campus Nederlands* worden fragmenten uit *Der naturen bloeme* aangeboden, maar de verwerking blijft grotendeels beperkt tot inhoudelijke vragen op basis van hertalingen.¹³ De aanwezigheid van de brontekst wordt niet functioneel ingezet, waardoor leerlingen weinig redenen hebben om naar het Middel-

¹² In deze context verwijs ik ook graag naar de vraag 'Maerlants vogelwereld' die dr. Elisabeth de Bruijn (Universiteit Antwerpen) heeft opgesteld in functie van de Olympiade Nederlands 2021. De deelnemers krijgen vijf van Maerlants beschrijvingen van vogels in een kritische editie en vijf illustraties uit één van de handschriften van *Der naturen bloeme*, en moeten deze combineren. Met dit soort vragen volstaat de brontekst, omdat leerlingen niet elk woord uit de tekstjes moeten begrijpen om te kunnen antwoorden. Het is een goede oefening in zoekend lezen, omdat ze zo leren dat ze ondanks de taalbarrière toch gericht informatie uit de tekstjes kunnen halen. De vraag is als voorbeeldvraag te raadplegen op <<https://olympiadenederlands.org>> [4 juni 2025].

¹³ Als exploratieopdracht bij het hoofdstuk over canonliteratuur uit de middeleeuwen werkt *Traject Nederlands 5XL* bijvoorbeeld rond het lemma de 'elephas' (olifant) uit *Der naturen bloeme*, maar helaas kiezen de samenstellers van de les ervoor enkel een hertaling af te drukken (zonder bronvermelding overigens) en in de verwerkingsopdrachten puur te focussen op de verschillen met een hedendaagse encyclopedie en de link tussen wetenschap en religie in de middeleeuwen.

nederlands te kijken en het analytisch potentieel van de tekst dus onbenut blijft.¹⁴

Leerlingen zelf fragmenten laten hertalen betekent hen nochtans op een heel actieve manier met de tekst aan de slag te laten gaan, aangezien ze zich de inhoud echt eigen moeten maken om die in hun eigen taal te kunnen navertellen. Vertalen als didactische werkvorm is alomtegenwoordig in de lessen klassieke talen, maar hertalen zou ook voor oude Nederlandse literatuur een grote meerwaarde kunnen betekenen om de teksten dichter bij de leerlingen te brengen. Ook Marijn van Dijk, die een project opzette rond het hertalen van *Gijsbreght van Aemstel*, stelt dat de benadering van historische teksten bij het schoolvak Nederlands niet veel verschilt van die voor Latijn en Grieks, ‘behalve dat bij het lezen in hertaling de fragmenten in hun oorspronkelijke vorm helemaal niet aan bod komen’. Een groot gemis, vindt ook zij (Van Dijk, 2015, p. 152).

Ten slotte is ook de vroegmoderne emblematiek een dankbaar literair genre om in het secundair onderwijs mee aan de slag te gaan. Emblemen bestaan uit een combinatie van een beeld (emblema), een spreuk (motto) en een korte uitleg of gedicht (subscriptio). Hoewel dit genre in geen van de onderzochte methodes voorkomt, lenen emblemen zich door hun beknoptheid en multimodale karakter bijzonder goed voor klasgebruik en ze sluiten aan bij meerdere literatuurdoelen tegelijk. Het embleem ‘Wat ist anders als fraey’ van de zeventiende-eeuwse auteur Pieter Roemers Visscher (1547-1620) uit zijn emblemenboek *Sinnepoppen* (1614) biedt bijvoorbeeld mogelijkheden om kritisch te reflecteren over moraal, genderbeelden en maatschappelijke normen in de zeventiende eeuw. De korte subscriptio is voldoende toegankelijk om met de oorspronkelijke tekst te werken.

Wat ist anders als fraey?

Een Vrouwe singende Musijcke,
Ofte spelende op een Luyte,
Wordt wel ghepresen om’t geselschap te vermaken,
Van de lichtvoetighe Vryers;
Dan de verstandige Minnaers,
Die nae vrienden raet hooren

¹⁴ Als het lesdoel louter cultuurhistorisch is, is de recente uitgave van Ingrid Biesheuvel uit 2024 een heel interessante editie om met leerlingen rond te werken. Het is ‘geen slaafse vertaling en evenmin droge kost’, zoals de achterflap het omschrijft. De hertaling van Biesheuvel is rijkelijk geïllustreerd en bevat een alfabetisch register aan het eind.

En doen, sullen alsulcke wel
hooghelijck (jae in de lucht)
verheffen met woorden, dan
zy latense een ander trouwen,
want alte walght.

In dit embleem worden vrouwen die muziek maken voorgesteld als lichtzinnig vermaak. Ze vallen vooral in de smaak bij lichtvoetige vrijers die op zoek zijn naar een vluchtig avontuurtje, maar serieuze partijen ('verstandige Minnaers') zullen hen niet zien als huwelijkskandidaat. Dit embleem lijkt zich te verzetten tegen louter uiterlijk vertier van een vrouw. Wat is een mooie vrouw anders dan mooi? Heeft ze eigenlijk wel inhoud? Het embleem is hier helder over: vrouwen die enkel op het uiterlijke inzetten, spreken vooral lichtzedige minnaars aan, maar worden niet gezien als een serieuze huwelijkskandidaat.

Interessant aan dit embleem is dat ook Roemers Visschers dochter Anna blijkbaar haar bedenkingen had bij de boodschap ervan. In de nieuwe editie van de *Sinnepoppen* uit 1620, waarvoor zij instond, voegt ze namelijk een betekenislaag aan het embleem toe.¹⁵ De eerste strofe komt sterk overeen met de strekking van haar vaders *subscriptio*: een vrouw die enkel zingt en muziek maakt, is dat niet lichtzinnig? Maar Anna voegt er in de tweede strofe een heel ander perspectief aan toe. Namelijk: is het niet mooi als een vrouw zich, nadat ze klaar is met haar huishoudelijke taken, toelegt op het maken van muziek om haar echtgenoot te plezieren? Zij stipt dus, met andere woorden, ook het *nut* van het maken van muziek aan. Deze nieuwe dimensie maakt het voor leerlingen interessant om te analyseren hoe eenzelfde thematiek vanuit een ander perspectief een andere betekenislaag krijgt. Deze vergelijking sluit expliciet aan bij minimumdoel 02.10.01 en toont hoe historische literatuur kan bijdragen aan inzicht in veranderende literaire en maatschappelijke opvattingen. Ook hier kunnen annotaties of een hertaling ondersteunend werken, maar behoudt de brontekst zijn waarde als analyseobject.

¹⁵ Het embleem 'Wat is anders als fraey?' is een interessante tekst om in de klaspraktijk rond emblematiek te werken, omdat ze een duidelijke boodschap bevat die uitnodigt tot discussie en ook boeiende mogelijkheden geeft tot een vergelijking tussen vader en dochter. In deze context is het echter belangrijk ook te wijzen op het artikel van Schenkeveld-Van der Dussen (1997), waarin zij aangeeft dat dit een nogal normbevestigende tekst van Anna Roemers is, en dat ze andere werken heeft geschreven waarin haar persoonlijkheid veel beter tot uitdrukking komt.

Wat ist anders als fraey?

Een Vrouw die niet als* zingt en tuyt*, * niets anders doet als * danst
Die garen* danst, en die de Luyt * gaarne / graag
Schier* nimmer uyt haer handen leydt, * bijna
Fy, fy, dat is lichveerdicheydt

Maar is het niet een hemel schier*, * wordt het niet bijna een hemel
Te zien hoe dat een gestigh dier*, * geestig dier: hier 'meisje' bedoeld
Met zang of spel haer man verquickt,
Als't noodigh huyswerck is beschickt?

Misbruyck verkeert* het zoetste zoet * verandert
In walchelijck en bitter roet,
Jae heylzaem nutte medecijn,
't ontbijt* ghebruyckt, keert in fenijn. * op het foute moment

Dan die* zijn oogh op 't eeuwigh slaet, * wie
De tijdelijcke fraeyheydt laet*, * achter zich laat
Die met al 't weereltsche ghespoock
Verdwijnen zal als windt en roock.

5. GOEDE (!) HERTALINGEN IN DE KLAS

Zoals in de vorige paragrafen werd aangetoond, zijn er tal van historische teksten die zich lenen tot doelgericht werken met de brontekst, zonder dat een hertaling noodzakelijk is. In andere literatuurlessen, waarin bijvoorbeeld kritisch lezen, interpretatie en literaire analyse centraal staan, kan het werken met een hertaling didactisch wel aangewezen zijn. Vanuit zowel de minimumdoelen als het meervoudige doelkader van Elke D'hoker is daarbij niet de aanwezigheid van een hertaling op zich doorslaggevend, maar de vraag in hoeverre die hertaling het beoogde leerdoel daadwerkelijk ondersteunt.

Wanneer literaire competenties zoals interpretatie, betekenisconstructie en reflectie centraal staan (cf. MD 02.14 en 02.15), is diep tekstbegrip noodzakelijk. In zulke gevallen kan een hertaling de talige drempel verlagen en ruimte creëren voor inhoudelijke en analytische verwerking. Cruciaal is dan wel dat die hertaling qua taalgebruik en register aansluit bij het hedendaagse taalgevoel van leerlingen. Indien de hertaling zelf verouderde woordenschat of syntactische constructies bevat, blijft de talige barrière bestaan en wordt aan didactische effectiviteit ingeboet. De behandeling van het sonnet '*Geswinde grysaert*' Pieter Corneliszoon Hooft in de drie onderzochte methodes illus-

treert dit spanningsveld. Hoewel alle methodes kiezen voor een herspelde of hertaalde versie, worden slechts sporadisch woordverklaringen toegevoegd, terwijl uitdrukkingen als ‘zonder zeil te strijken’, ‘ieder na laat kijken’ of ‘af-zijn’ voor hedendaagse leerlingen allerm minst transparant zijn. In dergelijke gevallen ondermijnt een onvoldoende toegelichte hertaling zowel tekstbegrip als analytisch lezen, en schiet zij haar doel voorbij.

Een gelijkaardige vaststelling geldt voor de keuze van hertalingen bij *Mari-ken van Nieuweghen*. In *Traject Nederlands 6XL* wordt gewerkt met de be-rijmde hertaling van Bert Decorte (1975), die oorspronkelijk bedoeld was voor opvoering en niet primair voor lectuur in de klas. In vergelijking met de vlotter leesbare hertaling van Willem Wilmink (1998), die ook in andere me-thodes en educatieve projecten wordt gebruikt, bevat Decortes versie opval-lend veel gedateerde formuleringen.¹⁶ Waar Wilminks hertaling bovendien de originele tekst met woordverklaringen opneemt, en zo de band met het Middelnederlands behoudt, ontbreekt die koppeling in *Traject Nederlands*. Vanuit D’hokers pleidooi voor geïntegreerde doelen kan net die combinatie van hertaling en brontekst bijdragen aan zowel tekstbegrip als historisch en talig bewustzijn.

Een vergelijking tussen beide edities maakt inderdaad duidelijk dat de herta-ling van Decorte (1975) nogal wat woorden en zinsconstructies bevat die voor leerlingen van vandaag niet eigentijds aanvoelen, denk maar aan ‘onder men-selijk mom’ of ‘wij zijn niet bij machte’.

Originele tekst	Hertaling van Decorte (1975)	Hertaling van Wilmink (1998)
Ick hebbe mi sleven toeghemaect rechtveerdich Al waer ick een mensche, ende al bi Gods ghedooghe; Tes al te passe, sonder mijn een oghe, Die is of si mi uut waer ghesworen. Wi gheesten en hebben dye macht niet, dats verloren; Ons te volmakenne doer gheen bespreck.	Ik heb mezelf kunnen voordoen, helemaal echt, Onder menselijk mom, zover God dit gedooft; Alles is juist gepast, behalve mijn ene oog, dat is alsof het was uitgezworen. Wij geesten zijn niet bij machte – dat hebben we verloren – ons volmaakt om te toveren door een of andere trek.	Ik heb me vermomd, om te beginnen, en wel als mens. God wil dit gedogen. Heel keurig, al mis ik één van m’n ogen: dat is er, zo lijkt het, uitgezworen. Wij geesten hebben de macht verloren ons te vervolmaken door tovenarij.

¹⁶ Zowel het KANTL-project *Litteraire canon voor de klas* als de bekende website *Klassiekers voor de klas* van Joke Brasser, en ook de methode *Campus Nederlands* kiest resoluut voor de veel vlotter leesbare hertaling op rijm door Willem Wilmink uit 1998.

Een belangrijke kanttekening is wel dat er intussen van heel wat voornamelijk canonieke teksten goede, eigentijdse hertalingen bestaan, maar dat de historische literatuur een veelheid aan boeiende teksten bevat die nog op hertalingen wachten, denk bijvoorbeeld aan de refreinen van Anna Bijns, toneelstukken van Gerbrand Adriaensz. Bredero en Willem Ogier, of liedteksten uit pakweg het *Antwerps liedboek*. Neerlandicus Bas Jongenelen doet in zijn bundel *Vrolijke rederijkerspoëzie uit de 15^e en 16^e eeuw* (2025) een verdienstelijke poging om 25 humoristische gedichten uit het rederijkersgenre te hertalen, maar geeft in zijn verantwoording aan dat bij zijn hertalingen van rederijkerspoëzie, een zo letterlijk mogelijke omzetting vaak ten koste van ritme, beeldspraak en performativiteit gaat.

En dat is meteen ook het grote gevaar bij hertalingen van gedichten en liedteksten, maar ook van andere literaire genres uit de oude literatuur, dat het poëtische karakter van de bronteksten helemaal verloren gaat. Letterlijke hertalingen dragen zonder meer bij aan het tekstbegrip, maar brengen de leerlingen steeds verder van de oorspronkelijke woorden en bedoelingen van de auteur, en verliezen zo compleet hun voordrachtskarakter, waarvoor ze oorspronkelijk geschreven zijn. Dat risico wordt bijzonder zichtbaar bij een liedtekst als *‘Het was een aerdigh medecijn’* uit het *Antwerps liedboek*. Hoewel een hertaling noodzakelijk is om de dubbele, erotische betekenislaag te doorgronden, verdwijnt in een letterlijke omzetting vrijwel volledig het poëtische en orale karakter van de tekst. In zulke gevallen ontstaat een spanning tussen tekstbegrip enerzijds en kunstzinnige en literaire vorming anderzijds:

Originele tekst	Hertaling van Bas Jongenelen (2025)
Een amoreus liedeken	Een liefdesliedje
Het was een aerd-, een aerdich medecijn Op eenen morgenstonde En daer vant hi, vant hi een vrouwen fijn, Sy had een so diepen wonde! Sy vragde dat meesterken op dat pas, Oft hi een meester van der wonden was, Sy hadts van doene. ‘So neemt u tent en tentelt my Van goeder herten bly. Pijnt u te spoene!’	Er was eens een bedreven dokter. Op een ochtend trof hij een leuke vrouw, maar zij had een diepe wond! Zij vroeg toen de arts of hij een heelmeester was, Zij had zo iemand nodig. ‘Neem uw sonde en meet mijn wond met een welwillend hart. Haast u een beetje!’
Hy nam dat vrou-, dat vrouwen bi der hant Als meester gepresen. Hi leyde daer, aldaer aen eenen cant Om haer te genezen.	Hij nam die vrouw bij de hand zoals het een dokter betaamt. Hij legde haar neer, waar niemand het zag om haar te genezen.

Originele tekst	Hertaling van Bas Jongenelen (2025)
Sijn bus metter salven, die was daer bereet En daerme dat hi tegen tgoelije vrouken street. Dat vrouken riep: 'Salft mi, salft mi noch eens, Noch eens al binnensbeens, Oft ick ontsinne!'	Zijn bus zelf was gereed en daarmee ging hij de goede vrouw te lijf. De vrouw riep: 'Zalf mij, zalf mij nogmaals, ook aan de binnenkant van mijn benen, of ik word gek!'
Dat meesterken gaf en gaf dat vrouken soet Al van den beste. Hy soudese noch eens tenten, tenten metter spoet Maer zijn tente en woude niet vesten, Sijn tente die faute gelic een riet... Van schaemte dat hi dat vrouken liet Als die vervaerde. Dat vrouken riep: 'Hooft mijn, hooft mijn bevel! Maer tentelt my noch wel, Met lacker aerde!'	De arts gaf de lieve vrouw alles wat hij in zich had. Hij zou haar nogmaals onderzoeken, met spoed. Maar zijn sonde wilde niet blijven zitten, zijn sonde boog zoals een riet. Van schaamte liet hij die vrouw daar toen hij ervan schrok. De vrouw roep: 'Luister naar mijn bevel! Een onderzoek mij nogmaals, met onstuimigheid!'
[...]	[...]

Deze voorbeelden tonen aan dat hertalingen geen neutrale didactische ingreep zijn, maar steeds een bewuste keuze vergen in functie van het nagestreefde leerdoel. Hertalingen kunnen het realiseren van minimumdoelen rond interpretatie en reflectie ondersteunen, maar riskeren tegelijk afbreuk te doen aan andere doelen, zoals aandacht voor literaire vorm, taalhistorisch bewustzijn en performativiteit. In lijn met D'hokers visie op literatuuronderwijs vraagt het werken met historische literatuur daarom om een doordachte afweging tussen brontekst en hertaling, waarbij toegankelijkheid en tekstgetrouwheid niet als tegenpolen, maar als complementaire didactische invalshoeken worden benaderd.

6. CONCLUSIE

De keuze om in het secundair onderwijs met hertalingen dan wel met bronteksten van historische literatuur te werken, dient steeds in functie van het beoogde lesdoel te worden gemaakt. Zoals deze bijdrage aantoont, biedt elke benadering eigen voordelen, uitdagingen en didactische implicaties. Hertalingen verlagen ontegensprekelijk de taalbarrière en maken het mogelijk om leerlingen op een vlotte en toegankelijke manier in contact te brengen met literaire pareltjes uit het verleden. Zeker wanneer literaire competenties, kritisch lezen of thematische reflectie centraal staan, kunnen goed gekozen hertalingen krachtige leermiddelen zijn. Tegelijk mogen we niet uit het oog verliezen dat hertalingen ook onvermijdelijk een zekere afstand creëren tussen de

leerling en de oorspronkelijke taal, stijl, literaire vorm, context en bedoelingen van de auteur.

De analyse van recente Vlaamse lesmethodes Nederlands illustreert dat de confrontatie met de oorspronkelijke tekst vaak oppervlakkig blijft en dat er in de bijhorende opdrachten zelden expliciet wordt gereflecteerd op het spanningsveld tussen vorm en inhoud, of tussen toegankelijkheid en authenticiteit. Brontekst en hertaling worden geregeld naast elkaar aangeboden, zonder dat leerlingen worden uitgenodigd om stil te staan bij de verschillen of bij de keuzes die aan een hertaling ten grondslag liggen. Ook talige aspecten van het Middelnederlands en het vroegmoderne Nederlands blijven vaak onderbelicht, terwijl die net mogelijkheden bieden voor actieve en diepgaande taalanalyse. Nochtans blijkt uit de besproken voorbeelden dat gerichte opdrachten bij kritische edities leerlingen kunnen uitdagen tot betekenisvolle interactie met historische teksten.

Wanneer historische literatuur wordt benaderd vanuit de Vlaamse minimumdoelen en vanuit een meervoudig doelkader, zoals dat van Elke D’hoker, wordt duidelijk dat oude teksten veel meer kunnen zijn dan illustraties van canon of literatuurgeschiedenis. Ze bieden kansen om taalvaardigheid, kritische leesvaardigheid, literaire analyse, historisch bewustzijn en culturele reflectie in samenhang te ontwikkelen. Cruciaal daarbij is dat de keuze tussen brontekst en hertaling niet louter pragmatisch wordt gemaakt, maar expliciet wordt afgestemd op het leerdoel, het abstractionniveau en het profiel van de leerlingen.

Een geïntegreerde aanpak, waarin brontekst en hertaling niet tegenover elkaar worden geplaatst maar complementair worden ingezet, biedt daarom de meeste pedagogische meerwaarde. Door leerlingen enerzijds te laten puzzelen met historische taal, zinsstructuren en woordenschat, en anderzijds gebruik te maken van goed gekozen hertalingen waar dat didactisch aangewezen is, kan literatuuronderwijs de brug slaan tussen verleden en heden. Zo krijgen leerlingen niet alleen toegang tot het literaire erfgoed, maar leren zij ook omgaan met de gelaagdheid, schoonheid en complexiteit van historische literatuur.

Literatuurlijst

Biesheuvel, I. (red.) (2024). *Jacob van Maerlant. Der naturen bloeme*. Zutphen: Walburg Pers.

Claassens, G. (red.) (2002). *Karel ende Elegast*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- De Bonth, J.** (2019). 'Ionck bestaen, oud ghedaen.' *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. <<https://neerlandistiek.nl/2019/02/ionck-bestaen-oud-ghedaen/>> [3 mei 2025].
- D'hoker, E.** (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Leuven: LannooCampus.
- Jongenelen, B.** (2025). *Vrolijke rederijkerspoëzie uit de 15e en 16e eeuw*. Brave New Books.
- Pelckmans Uitgevers** (2021–2023). *Campus Nederlands 5 / Campus Nederlands 6 (doorstroomfinaliteit)*. Kalmthout: Pelckmans.
- Plantyn** (2021–2023). *Impact NU (D). Methode Nederlands voor de derde graad doorstroomfinaliteit*. Antwerpen: Plantyn.
- Slings, H.** (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- Slings, H.** (2007). 'Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs. Karakterisering van literatuuronderwijs.' In Goosen, H. (red.), *Forum of arena. Opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. VON-cahier 1.
- Uyttendaele, J.** (2018). 'Middelnederlandse literatuur voor het onderwijs.' *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. <<https://neerlandistiek.nl/2018/07/middelnederlandse-literatuur-voor-het-onderwijs/>> [25 mei 2025].
- Van Dijk, M.** (2015). 'Hertalen als werkvorm in historische letterkunde.' *Levende talen magazine*, 1: 16-21.
- Van In** (2021–2023). *Traject Nederlands XL. Methode Nederlands voor de derde graad secundair onderwijs*. Wommelgem: Van In.
- Van Schenkeveld-Van der Dussen, M.A.** (1997). 'De canonieke versus de 'echte' Anna Roemersdochter Visscher.' *Nederlandse Letterkunde*, 2: 228-241.
- 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.
- Vlaamse overheid** (2023). *Minimumdoelen Nederlands: derde graad secundair onderwijs – D-finaliteit*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <<https://onderwijsdoelen.be>> [16 december 2025].
- Vlaams Talenplatform** (2022). *Naar een talenonderwijs in topvorm. Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht*. Brussel: Vlaams Talenplatform.
- Vlaams Talenplatform** (2024). *Didactisch referentiekader literatuur Nederlands*. Brussel: Vlaams Talenplatform.
- Wilmink, W. & Ramakers, B.** (red.) (1998). *Mariken van Nieumeghen & Elckerlijc. Zonde, hoop en verlossing in de late middeleeuwen (Nederlandse Klassieken)*. Amsterdam: Prometheus/Bert Bakker.