



**Inzicht in jezelf
en anderen ontwikkelen
in literatuurlessen:
een ontwerphandleiding**

Marloes
Schrijvers

Lezen

STICHTING LEZEN

INZICHT IN JEZELF EN ANDEREN ONTWIKKELEN IN LITERATUURLESSEN: EEN ONTWERPHANDLEIDING

Marloes Schrijvers

1. INLEIDING

Al sinds mensenheugenis stellen we onszelf vragen over wie we zijn en hoe we ons tot anderen verhouden. Zulke vragen lijken momenteel urgenter dan ooit: prominente vraagstukken met betrekking tot globalisering, (on)gelijkheid, tolerantie en polarisatie vragen om reflectie op hoe we onszelf in de wereld positioneren, ten opzichte van anderen.

Filosofen als Gert Biesta en Martha Nussbaum voeren aan dat het stimuleren van reflectie op jezelf en de ander een belangrijke taak van het onderwijs is. Op school zijn er tal van mogelijkheden om inzicht in jezelf en anderen op te doen, of dat nu gebeurt wanneer leerlingen aan een taak werken en op die samenwerking reflecteren, of wanneer bij geschiedenis of maatschappijleer thema's als macht en kapitalisme aan bod komen.

Het schoolvak Nederlands

Binnen het schoolvak Nederlands wordt het ontwikkelen van inzicht in jezelf en anderen gezien als een mogelijke leeropbrengst van literatuuronderwijs. Zo stelde het SLO al in 2015:

Literatuuronderwijs heeft een belangrijke waarde voor burgerschapsvorming, [...] het verbreden van de sociale en culturele horizon en het ontwikkelen van empathisch vermogen.

Ook uit onderzoek van onder meer Tanja Janssen en Oberon/Stichting Lezen is gebleken dat docenten persoonlijke ontwikkeling een belangrijk doel van literatuuronderwijs vinden. Dit roept de vraag op hoe we literatuuronderwijs zó kunnen inrichten dat leerlingen gestimuleerd worden om, in relatie tot de teksten die ze lezen, inzicht in zichzelf en anderen te ontwikkelen.

Van onderzoek naar ontwerphandleiding

In mijn promotieonderzoek (2014-2018, Universiteit van Amsterdam) ben ik nagegaan in hoeverre literatuuronderwijs zich nu daadwerkelijk leent voor het ontwikkelen van inzicht in jezelf en anderen, en met welke aanpak in de klas dat inzicht gestimuleerd kan worden. De bevindingen van de diverse deelstudies zijn in diverse publicaties te lezen, bijvoorbeeld in:

- 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. [Levende Talen Tijdschrift, 2016](#).
- Literatuur leert je het leven? Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten bij literatuuronderwijs. [Stichting Lezen, 2017, p. 185](#).
- Aandacht voor zelfinzicht en sociaal inzicht in dialogische literatuurlessen: hoe doe je dat? [HSN Conferentiebundel, 2017, p. 287](#).
- Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen; ontwerp van een interventie voor havo 4. [Levende Talen Tijdschrift, 2018](#).

Voor de praktijk heeft het onderzoek twee belangrijke bevindingen opgeleverd. Ten eerste is vastgesteld welke **ontwerpregels** het beste gevolgd kunnen worden bij het ontwerpen van literatuurlessen waarin het doel is om doel zelfinzicht en sociaal inzicht te stimuleren. Ten tweede leidde een **didactische aanpak** – die gebaseerd was op deze ontwerpregels – er daadwerkelijk toe dat leerlingen in havo 4 inzicht in zichzelf en anderen ontwikkelden, en bovendien meer gemotiveerd waren voor literatuuronderwijs, in vergelijking met een controlegroep waarin de literatuurlessen vooral gericht waren op verhaalanalyse.

Deze ontwerphandleiding vormt een praktische neerslag van de onderzoeksresultaten en neemt je mee in het ontwerpen van literatuuronderwijs dat het zelfinzicht en sociaal inzicht van je leerlingen kan stimuleren.

Waarom een handleiding?

Hoewel in het onderzoek gebruik is gemaakt van een lessenserie, zijn er verschillende redenen om in plaats daarvan een ontwerphandleiding aan te bieden:

1. De lessenserie in het onderzoek was specifiek geschikt voor havo 4. De ontwerpregels zijn echter breder toepasbaar: ook voor andere leerjaren en niveaus (vmbo, vwo) kan literatuuronderwijs ontworpen worden waarin aandacht besteed wordt aan zelfinzicht en sociaal inzicht.
2. Docenten die meewerkten aan het (her)ontwerp van de aanpak, vonden dat zinvol omdat ze reflecteerden op hun eigen praktijk en meedachten over de (theoretische en wetenschappelijke) achtergronden van de aanpak. Deze handleiding bewerkstelligt hopelijk hetzelfde effect.
3. Zelf ontwerpen biedt bovendien ruimte aan jouw expertise om iets te ontwikkelen dat aansluit bij je leerlingen, je sectie en school.

Wat vind je in deze ontwerphandleiding?

We beginnen met enkele **theoretische achtergronden**. Dat blijft beperkt tot een kort overzicht: als je meer wilt lezen, kun je er het best de eerder genoemde publicaties op naslaan. Dan volgen de **ontwerpregels**, die gebaseerd zijn op de analyse van eerdere onderzoeken. Je zou kunnen zeggen dat ze 'bewezen effectief' zijn, maar de uitwerking ervan ligt niet vast: ze zijn toepasbaar op onderwijsontwerp voor verschillende leerjaren en niveaus. We bekijken voorbeelden van **uitwerkingen** van de ontwerpregels, die je verder kunt uitwerken en aanpassen om ze in je eigen praktijk in te zetten. Tot slot zijn er aanwijzingen voor jouw **rol als docent**.

2. THEORETISCHE ACHTERGRONDEN

Onderzoek met volwassen én jongere lezers laat zien dat zij bij het lezen van fictie en literatuur inzicht in zichzelf en anderen kunnen ontwikkelen. Het gaat om inzicht in de *condition humaine*, bijvoorbeeld in wie je bent, wie je (niet) zou willen zijn, hoe je je positioneert in de wereld, hoe je over anderen denkt, hoe je je tot hen verhoudt en hoe mensen in sociale situaties met elkaar omgaan. 'Inzicht in jezelf' en 'inzicht in anderen' zijn niet los van elkaar te zien: wie nagaat hoe hij of zij over 'de ander' denkt, gaat bij zichzelf te rade om zich een beeld van die ander te vormen.

Specifieke leeservaringen

Uit onderzoek waarbij lezers hardop denken tijdens het lezen van fictie en literatuur, en naderhand in interviews reflecteren op hun ervaringen, weten we dat er verschillende specifieke leeservaringen ten grondslag liggen aan het ontwikkelen van inzicht in jezelf en anderen. Het gaat om:

1. **Verbeelding.** Tijdens het lezen vorm je je een beeld in je hoofd van de setting, de personages en misschien zelfs wel de sfeer. Leerlingen omschrijven dit vaak als 'het verhaal voor je zien' of 'het is net als een film'.
2. **Identificatie.** Je herkent iets van jezelf of anderen in personages: wat ze doen, denken, meemaken, zeggen, enzovoort doet je denken aan hoe jij dat ooit deed, of doet je denken aan wat iemand die je kent heeft meegemaakt.
3. **Inleving.** Tijdens het lezen heb je soms het gevoel dat je 'samenvalt' met een personage. Je voelt wat het personage op dat moment voelt, en je hebt het idee dat je de gebeurtenissen vanuit zijn of haar positie meemaakt.
4. **Oordelen over personages.** Je vormt je tijdens het lezen een oordeel over personages. Ze laten je niet onverschillig: je vind ze aardig, aandoenlijk, zorgzaam, onbegrijpelijk, vervelend, vals, enzovoort. Je oordeel kan zowel positief als negatief zijn.
5. **Sympathie.** Je voelt medelijden en compassie voor personages: wat hen overkomt, grijpt je aan. Leerlingen omschrijven dit meestal als 'iets zielig vinden voor een personage'.
6. **Bewustwording van taal en stijl.** Je bent je tijdens het lezen bewust van wat taal en stijl met je doen. Bepaalde woorden of zinnen springen eruit, je merkt dat de schrijfstijl een bepaald effect op je heeft, of je vind het taalgebruik 'mooi' of 'passend', zoals leerlingen wel opmerken.

Als je literatuurlessen ontwerpt waarbij je aandacht wilt besteden aan het inzicht van leerlingen in henzelf en anderen, is het dus belangrijk dat leerlingen reflecteren op bovenstaande leeservaringen. Hoe je dat in de les kunt doen, lees je verderop.

Meerduidigheid van fictie en literatuur

Hoewel het lastig is om sluitende definities te geven van fictie, en zeker van 'literatuur', nemen we aan dat teksten die in het literatuuronderwijs gelezen worden in zekere mate **meerduidig** zijn. Dat wil zeggen dat lezers allerlei verschillende reacties op de tekst kunnen hebben en er verschillende betekenissen (interpretaties) aan kunnen toekennen. Er is sprake van meerduidigheid wanneer een fictionele en/of literaire tekst niet 'dichtgetimmerd' is, maar zich bijvoorbeeld kenmerkt door gelaagdheid, open plekken, of perspectiefwisselingen.

Niet alleen (vertaalde) volwassenenliteratuur, maar ook young adult-literatuur, adolescentenromans, jeugdliteratuur en prentenboeken bezitten zulke eigenschappen in meerdere of mindere mate. Meerduidigheid is eerder een kenmerk van een individuele tekst dan een kenmerk dat aan een bepaald genre of een bepaalde 'leeftijdscategorie' toebehoort.

3. ONTWERPREGELS

De analyse van eerder onderzoek wijst uit dat de volgende ontwerperegels een goede basis vormen voor literatuuronderwijs waarin het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen gestimuleerd wordt:

ONTWERPREGEL 1. Lees fictie of literatuur die qua thematiek relevant is voor het doel van de lessen: teksten waarin sociaal-morele kwesties en dilemma's aan bod komen.

ONTWERPREGEL 2. Ontwerp gespreksactiviteiten die leerlingen aanzetten tot het mondeling uitwisselen van persoonlijke (lees- en levens-)ervaringen in relatie tot de gelezen tekst en de thema's die daarin aan bod komen, zodat ze die ervaringen verder kunnen uitdiepen.

ONTWERPREGEL 3. Ontwerp schrijftaken die betrekking hebben op de teksten en de sociaal-morele thematiek daarin, en die leerlingen aanzetten tot het activeren van relevante persoonlijke ervaringen (vóór het lezen); het opmerken en noteren van de reacties die een tekst in hen oproept (tijdens het lezen); en het reflecteren op deze reacties (direct na het lezen).

Regel 2 en 3 hangen samen met de principes van **dialogisch literatuuronderwijs**. Vaak wordt onder 'dialogisch' verstaan dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan over wat ze lezen (ontwerpregel 2). Als voorbereiding op zo'n **externe dialoog** voegen we een ander type dialoog toe: de **interne dialoog** tussen de leerling en de tekst (ontwerpregel 3). Wanneer leerlingen eerst hun reacties op en ervaringen met een tekst leren opmerken en verdiepen, bereiden ze zich voor op het gesprek over de tekst. Door telkens de interne en externe dialoog als twee stappen in de lessen in te bouwen, creëer je twee 'lagen' van ervaringen, waardoor een individuele leerling ontdekt hoe zijn of haar ervaringen zich tot die van medeleerlingen verhouden. Dat biedt ruimte aan meerduidigheid, en kan nieuwe perspectieven en diepere inzichten in sociaal-morele thema's boven tafel brengen.

4. OPBOUW VAN EEN PROJECT

De interne en externe dialoog zijn van groot belang wanneer je in literatuuronderwijs aandacht aan zelfinzicht en sociaal inzicht wilt besteden. We kunnen echter niet simpelweg aannemen dat leerlingen zulke dialogen met en over teksten kunnen aangaan. In de lessenserie die voor havo 4 is ontworpen, werd daarom een specifieke opbouw gevolgd:

1. Instructie bij externe dialogen + oefening (interne dialoog blijft impliciet)
2. Toepassen van externe dialoog op gelezen verhaal (interne dialoog blijft impliciet)
3. Instructie bij interne dialogen + oefening + externe dialoog
4. Vervolglessen: telkens interne én externe dialoog bij gelezen verhaal

Bij het uitwerken van de ontwerpregels besteden we apart aandacht aan de instructiefases voor de externe en interne dialoog. Let dus op de **volgorde**: de instructiefase bij de externe dialoog komt vóór de instructiefase bij de interne dialoog, maar na de aparte introducties gaat de interne dialoog (tijdens het lezen) altijd vooraf aan de externe dialoog (na het lezen).

5. UITWERKING VAN DE ONTWERPREGELS

ONTWERPREGEL 1 – TEKSTEN KIEZEN

Bij het kiezen van geschikte teksten voor je lesproject zou de belangrijkste overweging **thematiek** moeten zijn. Uit het onderzoek bleek dat het selecteren van één overkoepelend thema goed werkt. Met elke nieuwe tekst die leerlingen lezen, denken ze opnieuw na over dat sociaal-morele thema en wisselen ze hun ervaringen uit. In het onderzoek kozen we voor het thema **(on)rechtvaardigheid**.

Andere voorbeelden van overkoepelende thema's zijn:

conflict
vriendschap
schuld en onschuld

macht
(medische) ethiek
psychische aandoeningen

religie
grenzen
familierelaties

Historische en psychologische romans en verhalen lenen zich goed voor reflectie op jezelf en de ander. Het lijkt ook goed mogelijk om een met literatuurgeschiedenis geïntegreerde aanpak te ontwerpen.

Korte verhalen of romans?

In de onderzochte lessenserie werden korte verhalen gelezen, zowel canonieke als meer recente verhalen. We kozen hiervoor omdat er zo in één les activiteiten voor, tijdens en na het lezen konden worden gepland. Kies je voor een roman, dan kunnen leeractiviteiten wellicht rondom het lezen van bepaalde fragmenten worden georganiseerd.

Vrije keuze voor de leerling?

Vanzelfsprekend moeten de verhalen of boeken die gelezen worden afgestemd zijn op het niveau van de leerling. Er is ook veel te zeggen voor een (deels) vrije leeskeuze als het gaat om het stimuleren van de leesmotivatie. Vrije keuze lijkt echter niet essentieel voor het stimuleren van zelfinzicht en sociaal inzicht: in de geanalyseerde eerdere onderzoeken en de onderzochte lessenserie was de keuzevrijheid beperkt, veelal om praktische redenen, maar deden leerlingen toch zulke inzichten op.

VOORBEELDEN

In de onderzochte lessenserie werden de volgende verhalen gebruikt:

Dood, Martin Brill

Bloed, Gerard Reve

Volgens de regels, Mirjam Bonting

Van geluk spreken, Marga Minco

De biefstuk van het zoete water, Hans Dorresteyn

Een najaarsdag, Thomas Heerma van Voss

Het recht, Annelies Verbeke

Hoela, Cees Nooteboom

Sommige verhalen zijn wellicht ook bruikbaar in havo 5 en vwo 3, 4, en 5.

ONTWERPREGEL 2 – EXTERNE DIALOOG: GESPREKSTAKEN

Het begin: instructie en oefening

Instructie. Leerlingen hebben expliciete instructie en strategieën nodig om dialogen over teksten en hun leeservaringen te kunnen voeren. Laat hen eerst nadenken over wat een ‘goed gesprek’ kenmerkt. Werk dan toe naar het maken van gespreksafspraken. De afkorting van een VLOEI-end gesprek kan helpen:

Vragen stellen: stel je klasgenoten vragen over wat ze zeggen, denken, vinden, hebben ervaren, en vraag door: waarom is dat zo?

Luisteren naar elkaar: wat zegt een ander nu precies? Laat elkaar uitpraten.

Oordelen uitstellen: houd je mening even binnenboord. Kun je ook een alternatief bedenken voor je eerste gedachte?

Evenveel aan het woord zijn: zorg dat iedereen aan het woord komt. Gebruik vragen om iedereen bij het gesprek te betrekken.

Inhoudelijk en interpreterend de diepte ingaan: zorg dat het gesprek écht ergens over gaat (de taak die je krijgt helpt daarbij). Is er meer over je leeservaring te zeggen dan spannend, saai of leuk? Stuur het gesprek terug naar de inhoud als jullie afdwalen.

Neem de afspraken met leerlingen door en zorg dat ze toegankelijk blijven, bijvoorbeeld op een poster in de klas of op een hulppkaart voor elke leerling. Reik leerlingen ook prompts aan die ze op elk moment in een gesprek kunnen inzetten, bijvoorbeeld:

Open vragen

Hoe denk jij daarover?

Waarom vind je dat?

Kun je een voorbeeld geven?

Door welk element in de tekst denk je dat?

Waarom zou dit zo in het verhaal staan?

Wat is nu onze conclusie?

Vertel...

Hoe je er zelf over denkt

Wat je opviel toen je de tekst las

Wat je herkent in het verhaal

Waar de verhaalsituatie je aan doet denken

Hoe jij zou reageren

Waarom je iets denkt of vindt

In de instructiefase kan het daarnaast zinvol zijn om leerlingen te laten reflecteren op hun ‘startvaardigheid’, bijvoorbeeld met een onderdeel van een rubric: schatten leerlingen hun eigen vaardigheden in bij één van deze drie mogelijkheden, of ergens ertussen in?

Ik heb in gesprekken over literatuur meestal niet zoveel te zeggen over wat ik gelezen heb. Ik luister vooral naar anderen.	Ik vertel in gesprekken over literatuur over wat ik gelezen heb en hoe ik dat ervaren heb. Ik luister naar anderen en stel af en toe een vraag over hun ideeën en ervaringen.	In gesprekken over literatuur ben ik actief bezig met de inhoud van het gesprek. Ik vraag anderen hoe zij het lezen ervaren hebben en vergelijk dat met mijn eigen leeservaring. In het gesprek bekijk ik dingen van verschillende kanten.
---	---	--

Oefening. Na de uitleg oefenen de leerlingen met de gespreksstrategieën. Let op het volgende:

- Het kan verstandig zijn om een taak te ontwerpen waarbij ze nog *niet* over een verhaal spreken: op die manier concentreren ze zich eerst op de vorm van het gesprek, en volgt de inhoud in latere lessen.
- Idealiter spreken de leerlingen wel over een onderwerp dat met lezen te maken heeft.
- Wanneer je kiest voor een thematische lessenreeks, kunnen leerlingen het thema ook verkennen in een eerste gesprek.

VOORBEELD

Leerlingen praten over beroemde uitspraken over lezen en literatuur, bijvoorbeeld:

'Lezen is denken met andermans hoofd.' (Arthur Schopenhauer)

'Iemand die nooit leest, leeft maar één keer.' (George R.R. Martin)

'We lezen om te weten dat we niet alleen zijn.' (William Nicholson)

Leerlingen bespreken het volgende:

1) *Wat denken jullie dat degene die dit zei precies bedoelde?*

2) *Hoe denken jullie zelf over de uitspraak? Bijvoorbeeld:*

a) *welke reactie roept de uitspraak bij je op?*

b) *heb je deze ervaring zelf wel eens gehad?*

c) *ben je het (deels) met deze uitspraak eens, of niet?*

Vervolglessen: toepassen

Voor vervolgressen kun je bij verschillende teksten allerlei gesprekstaken ontwerpen. Houd daarbij de volgende aspecten in het oog:

- Wissel gesprekssamenstellingen af: groepjes van 3 tot 5 leerlingen, tweetallen, klassikaal, etc.
- Ontwerp open, creatieve taken waarbij er niet één 'correct' antwoord is. Kies liever voor 'doe'-of 'maak'-taken dan voor een vorm van 'tekst-met-vragen'.
- Zorg dat – een deel van – de taken zich richt op spreken over ervaringen als verbeelding, identificatie, inleving, enzovoort (zie: theoretische achtergronden).
- Bouw in de gesprekstaken prompts in waardoor leerlingen naar de tekst moeten terugverwijzen. Het gaat immers om het leggen van relaties tussen de tekst, zichzelf en de wereld.
- Voor sommige doelgroepen is het verstandig om naar een product toe te werken: een poster, een pitch, een collage, een ingevuld werkblad...

VOORBEELD 1

Leerlingen die bij het lezen van het verhaal *Bloed* opmerken dat ze zich een oordeel vormden over de hoofdpersoon, Allen, werken in een groepje samen aan een taak waarbij ze zich inbeelden dat ze een rechtszaak tegen hem voorbereiden. De instructie luidt:

Jullie zijn betrokken bij deze rechtszaak. Bepaal of jullie aanklagers of advocaten zijn. Kijk goed naar hoe de situatie in het verhaal is beschreven. Bespreek bijvoorbeeld:

Wat is er gebeurd, en welk bewijs is er daarvoor? Wat weet je niet over de zaak?

Welke rol speelden de andere betrokkenen in de zaak?

Is Allen wel of niet schuldig, en aan wat precies? (ook als je hem verdedigt, kan hij schuldig zijn)

Zijn er verzachtende omstandigheden die je moet laten meewegen?

Welke straf is gepast voor wat Allen heeft gedaan?

Welke argumenten voer je aan om de rechter te overtuigen van jullie standpunt?

Jullie zijn een team: let dus goed op de gespreksafspraken. Bereid een pleidooi voor van ca. twee minuten waarin jullie de rechter overtuigen van de straf die Allen (wel of niet) zou moeten krijgen.

VOORBEELD 2

Tijdens een les over literatuur en empathisch vermogen gaan leerlingen 'speeddaten'. Ze lezen *Van geluk spreken* van Marga Minco, waarin de hoofdpersoon aan een ander personage vertelt dat haar familie is omgekomen in de oorlog, die reageert met: 'Dan mag je van geluk spreken.'

Bij speeddaten zitten leerlingen in tweetallen tegenover elkaar en schuiven na elke ronde een plekje op, zodat ze een nieuwe gesprekspartner hebben. Het is een activerende, gevarieerde en laagdrempelige dialogische leeractiviteit, waarin alle gespreksafspraken toegepast kunnen worden. In deze taak zijn er vier rondes van 3 à 4 minuten:

De dialoog 'naspelen' om zich te verplaatsen in de hoofdpersoon en het andere personage.

Gesprek over hoe empathisch het andere personage is: waarom zou ze dit zeggen?

Kun je haar reactie begrijpen?

Gesprek over welke literaire kenmerken in het verhaal aan te wijzen zijn en wat die doen met je leeservaring (op basis van eerder behandelde literaire begrippen).

Gesprek over thematische vergelijking met andere verhalen die in het project gelezen zijn.

ONTWERPREGEL 3 – INTERNE DIALOOG: SCHRIJFTAKEN

Het begin: instructie, modeling en oefening

Instructie. Besteed voldoende aandacht aan waarom en hoe leerlingen dialogen met teksten aan zouden moeten gaan. Dat hoeft niet 'een interne dialoog' genoemd te worden: bruikbare termen zijn *reacties opmerken* en *naar je innerlijke stem luisteren*. De volgende uitleg kan als basis dienen:

Als je leest – of bijvoorbeeld een film of serie kijkt – heb je daar voortdurend reacties op. Als je je van die reacties bewust wordt, is het makkelijker om over je leeservaring te praten. Door die uitwisseling krijg je meer inzicht in hoe jij een verhaal ervaart en hoe dat voor anderen is. Het wordt daardoor bij volgende verhalen steeds makkelijker om op je leeservaringen te letten.

Alleen: hoe doe je dat? Je leeservaringen opmerken is niet iets wat je zomaar even doet. Je leest niet zomaar snel-snel door een tekst heen, maar je probeert te letten op welke gedachten, ideeën en emoties er bij je opkomen. Het kan helpen om alles wat er bij je opkomt bij de



tekst te noteren. Dat kun je bijvoorbeeld ook doen als je merkt dat je iets niet helemaal begrijpt: dan zet je een vraagteken.

Onbegrip: een legitieme reactie

Onbegrip is een specifieke reactie die relatief onervaren lezers bij zichzelf kunnen leren opmerken. De innerlijke reactie ('huh?') is er vaak wel, maar wordt soms simpelweg genegeerd: leerlingen lezen gewoon verder en nemen ter kennisgeving aan dat ze iets in een tekst niet begrijpen. Geef hen daarom mee dat zo'n reactie ook legitiem is, en dat ze er iets mee kunnen doen om meer grip te krijgen op de tekst. Reik hen strategieën aan om met onbegrip om te gaan, bijvoorbeeld:

- *Pas je leestempo aan: lees rustig en zorgvuldig.*
- *Is iets moeilijk of onduidelijk? Lees niet zomaar verder.*
- *Blijf even hangen en zet een vraagteken in de kantlijn.*
- *Denk na over alternatieven: wat zou dit kunnen betekenen?*
- *Kom je er niet uit? Vraag je klasgenoten of docent om hulp.*

Modeling. De tweede stap in je instructie is demonstreren hoe 'reacties opmerken' eruit ziet. Je leest een verhaal voor en denkt daarbij hardop. Nog inzichtelijker wordt het voor leerlingen als je ook je reacties noteert en tekst-elementen onderstreept of op andere manieren markeert, bijvoorbeeld op het digibord. Hieronder zie je een fragment uit *Bloed* waarbij de eerste reacties die je zou kunnen expliciteren dikgedrukt zijn ingevoegd. Dit kun je vanzelfsprekend met elk verhaal naar keuze doen. Bereid het hardop denken wel voor: spontaan modelen is moeilijk, dus oefen het eventueel vooraf.

'Allen!' De man liet zijn schorre, raspende stem opnieuw door de ruimte klinken. **Oké, dat is zijn naam... die jongen heet Allen. Ik schrijf 'naam'.** Er kwam geen antwoord, maar ergens uit de buurt van de opgestapelde blokken geperst hooi klonk een kort geritsel. **Ze zijn in een schuur, of op een boerderij? Als er hooi is? ... 'schuur' [noteer].** De oogleden van de man vernauwden zich gedurende de paar seconden dat hij onbeweeglijk bleef staan, al zijn zintuigen gespannen, wachtend of het geluid zich zou herhalen. **Oké, dit zie ik voor me. Hier gaat absoluut iets gebeuren, het wekt spanning op. Ik schrijf 'spanning'.**

Het geritsel verplaatste zich. De man stak snel, met de achteloze nauwkeurigheid van een roofdier, de ruimte over die hem van de stapel hooi scheidde, sprong met geruisloze behendigheid over de voorste paar blokken heen, en trok de ineengedoken gestalte van een jongen tevoorschijn. **Oei, dat is niet goed voor die jongen. Ik denk dat hij bang is voor die man.** Even was er een stilte, die slechts verbroken werd door het geluid van de fluitende, hijgende ademhaling. **Dat klinkt vies, eigenlijk.**

'En wat deed jij daar? Opvreter. **Oké, dat is best ouderwets. Maar die man is duidelijk boos. Jij laf kreng. Wat had jij hier te zoeken?**' sprak daarop zacht, en daardoor nog heser, de stem. **Oh, zacht. Ik dacht dat ie zou schreeuwen. Zacht voelt bijna nog dreigender... 'dreigend', schrijf ik op.** Voordat er tijd had kunnen zijn geweest voor een antwoord, volgde reeds het geluid van steeds sneller toegediende slagen. **'Slagen'... apart woord, zo in meervoud. Ik heb ook meteen een slecht gevoel bij die man, als hij die jongen slaat. 'Slecht', zet ik erbij. Vraag me af waarom hij dat doet...**

In het schaarse licht was alleen het gelaat van het kind duidelijk zichtbaar. **Gelaat...? Geen idee. Vraagteken.** Er waren geen tranen op te zien; **Oh, het is zijn gezicht. Oké. Vraagteken doorkrassen.** uit de mond steeg wel een regelmatig, hoog gekreun op, maar in de spitse, muisachtige gelaatstrekken en de diepliggende, donkere ogen viel slechts

een uitdrukking van geduldige waakzaamheid te lezen. **Hmm, dat verwachtte ik niet. Ik schrijf 'onverwacht'. Ik zou eerder schreeuwen en weg proberen te komen, maar die jongen is 'waakzaam'. Even omcirkelen, volgens mij wist ie wat er ging gebeuren. 'Spitse muisachtige gelaatstrekken...'** **Dat onderstreep ik, ik krijg het idee dat hij misschien een beetje een naar jochie is... Oké.**

Oefening. Nadat ze jou hebben geobserveerd, kun je leerlingen vragen om het verhaal verder te lezen en op hun eigen reacties te letten. In de onderzochte lessenserie gebeurde dat in stilte. Een alternatief is dat leerlingen tweetallen vormen, waarbij de één hardop leest en denkt en de ander die reacties noteert, om daarna van rol te wisselen. Hiermee is er minder cognitieve belasting (lezen en opmerken óf schrijven), maar hardop denken in tweetallen kan wel minder veilig zijn.

Vraag je leerlingen na een oefenronde om hun 'reactie-niveau' in te schatten. In havo 4 deden we dat met twee onderdelen van een rubric:

<p>Als ik lees, let ik vooral op of ik het verhaal begrijp (begrip) en wat ik ervan vind, bijvoorbeeld spannend, leuk of saai (evaluatie).</p>	<p>Als ik lees, let ik niet alleen op mijn begrip en evaluatie, maar ook op of het verhaal een gevoel bij me oproept, zoals verontwaardiging, herkenning, afschuw of medelijden (emoties).</p>	<p>Als ik lees, let ik niet alleen op begrip, evaluatie en emotie, maar ook op of ik iets nieuws ontdek over mezelf, over anderen, over het leven, of over wat literatuur is (inzicht).</p>
<p>Als ik lees, ben ik niet zo actief bezig met of ik het helemaal begrijp: ik lees gewoon door en bedenk aan het eind waar het verhaal over gaat. Als ik het echt niet snap, haak ik af.</p>	<p>Als ik lees, merk ik gaandeweg op of ik dingen onduidelijk, raar of moeilijk vind, maar ik lees wel door. Ik bedenk na het lezen of ik het verhaal begrepen heb, of ik bespreek dat met anderen.</p>	<p>Als ik lees, ben ik actief bezig met stukjes die ik onduidelijk, raar of moeilijk vind. Ik stop dan even om te bedenken wat dat stukje zou kunnen betekenen. Als ik er echt niet uitkom, vraag ik om hulp.</p>

Vervolglessen: toepassen

De kern van de interne dialoog – reacties opmerken – heb je uitgebreid aan bod laten komen in je instructie en een oefening voor leerlingen. In vervolglessen bouw je de interne dialoog op aan de hand van drie stappen (zie ontwerpregel 3): het activeren van eerdere ervaringen, reacties opmerken en annoteren, en reflectie op leeservaringen.

Stap 1. Activeren van eerdere ervaringen

Als leerlingen voorafgaand aan het lezen nadenken over hun eerdere persoonlijke ervaringen met een thema dat in een tekst aan bod komt, leidt dat tot meer diepgaande verwerking en bespreking van de tekst. Onderzoek in de VS liet bijvoorbeeld zien dat leerlingen tot diepere, rijkere interpretaties van verhaalpersonages kwamen – wat voor mensen het zijn, waarom ze doen wat ze doen – wanneer ze vooraf hadden geschreven over sociale relaties in hun eigen leven.

Het activeren van zulke ervaringen gebeurt als volgt:

- Zorg dat alle leerlingen op een veilige manier hun relevante persoonlijke ervaringen met een thema boven tafel krijgen: met een **individuele schrijftaak**.
- Eventueel kunnen leerlingen hun reacties op die taak kort uitwisselen, maar dat hoeft niet: het kan ook afbreuk doen aan hun gevoel van veiligheid. Maak je uitwisseling wel mogelijk, geef dan vooraf aan dat leerlingen zich hieraan mogen onttrekken.
- Geef het doel van de taak duidelijk aan: het is een **voorbereidende activiteit**. Het activeren van eerdere ervaringen kan leerlingen helpen om de tekst en hun reacties daarop beter te begrijpen.
- Stel weinig eisen aan het schrijfproduct, maar geef wel enkele concrete eisen (bijvoorbeeld: in steekwoorden, of minimaal twee zinnen). De taak hoeft maar enkele minuten te duren.

VOORBEELD

Voorafgaand aan het lezen van een verhaal waarin het geloof in een hiernamaals een belangrijke rol speelt (*Vluchtgedrag* van Bertram Koeleman), maken leerlingen de volgende individuele schrijftaak:

Heb jij een idee over wat er na de dood met je gebeurt?

Je mag meerdere antwoorden aanvinken. Licht je keuze(s) daaronder ook toe.

- Nee, ik heb daar nooit over nagedacht*
- Nee, ik wil of kan daar niet over nadenken*
- Ja, ik heb daar een heel duidelijk idee over*
- Ja, vanuit mijn geloof of levensovertuiging*
- Ja, ik heb meerdere ideeën over wat er dan kan gebeuren*
- Ja, maar het is geen heel duidelijk, concreet idee*
- Ja, ik denk dat er na de dood niets meer is*
- Anders, namelijk:*

Toelichting:

Stap 2. Reacties opmerken en annoteren

Aan deze stap heb je expliciete aandacht besteed tijdens de instructiefase. Herhaal de instructie kort bij elk verhaal dat gelezen wordt. Zorg dat leerlingen voldoende plek hebben om hun reacties te noteren; bij korte verhalen en poëzie is dit makkelijker dan bij romans, waarbij met post-its of een leeslogboek gewerkt zou kunnen worden.

Stap 3. Reflectie op leeservaringen

Voor deze stap keren we terug naar de theoretische achtergronden van de lessenserie. Leerlingen reflecteren, direct na het lezen en noteren van hun reacties, op het ervaren van verbeelding, identificatie, inleving, oordelen over personages, sympathie en bewustwording van taal en stijl. Dit kan op verschillende manieren:

- Aankruisen of je de ervaringen sterk had, of juist niet;
- Voor elk van deze ervaringen bekijken of je een reactie genoteerd hebt die erbij aansluit;
- Eén ervaring uitkiezen die je het sterkst had tijdens het lezen.

Door op deze manier met lezersreacties bezig te zijn, krijgen leerlingen het signaal dat hun persoonlijke reacties op teksten ertoe doen, en dat die de moeite waard zijn om verder uit te diepen. Eventueel kun je ook ingaan op andere reacties, bijvoorbeeld: waar riep de tekst onbegrip op? Werd je in de tekst 'gezogen' of bleef je er buiten staan? Als je in één woord zou moeten aangeven wat voor verhaal, fragment, of gedicht dit is, welk woord is dat dan?

VOORBEELDEN

Na het annoteren van hun reacties maken leerlingen de volgende taak:

Kies de zin die het best bij je leeservaring past, zonder er lang over na te denken:

- A. Ik zag het verhaal levendig en duidelijk voor me, als een soort film.*
- B. Ik leefde helemaal mee met de hoofdpersoon.*
- C. De hoofdpersoon deed me denken aan mezelf of aan iemand die ik ken.*
- D. Het was net alsof ik in het hoofd van de hoofdpersoon zat.*
- E. Ik had direct een sterke mening of duidelijk oordeel over de personages.*

Kijk nu terug naar je notities bij de tekst. Waar in de tekst had je deze reactie het sterkst? Vraag je af: wat gebeurt daar? Hoe komt het dat dit stukje die reactie oproept? Maak een extra notitie, zodat je je ervaring paraat hebt voor het gesprek.

In een andere vorm selecteren leerlingen niet, maar reflecteren ze op de verschillende leeservaringen. De zinnen A t/m E kunnen als basis dienen. Vraag leerlingen bijvoorbeeld:

Geef voor elke zin met een score van 1 (helemaal niet) tot 5 (heel sterk) aan hoe sterk die ervaring voor jou was tijdens het lezen.

Of:

Orden de zinnen zo dat de ervaring die je het sterkst had bovenaan staat, en de ervaring die je het minst had onderaan.

Ook hier kun je hen vragen om een plek in de tekst aan te wijzen waar hun reactie het sterkst was. In alle varianten kunnen leerlingen vervolgens vergelijken, bijvoorbeeld:

Zoek iemand op die dezelfde 'sterke ervaring' had en vergelijk welk stukje in de tekst jullie hebben geselecteerd.

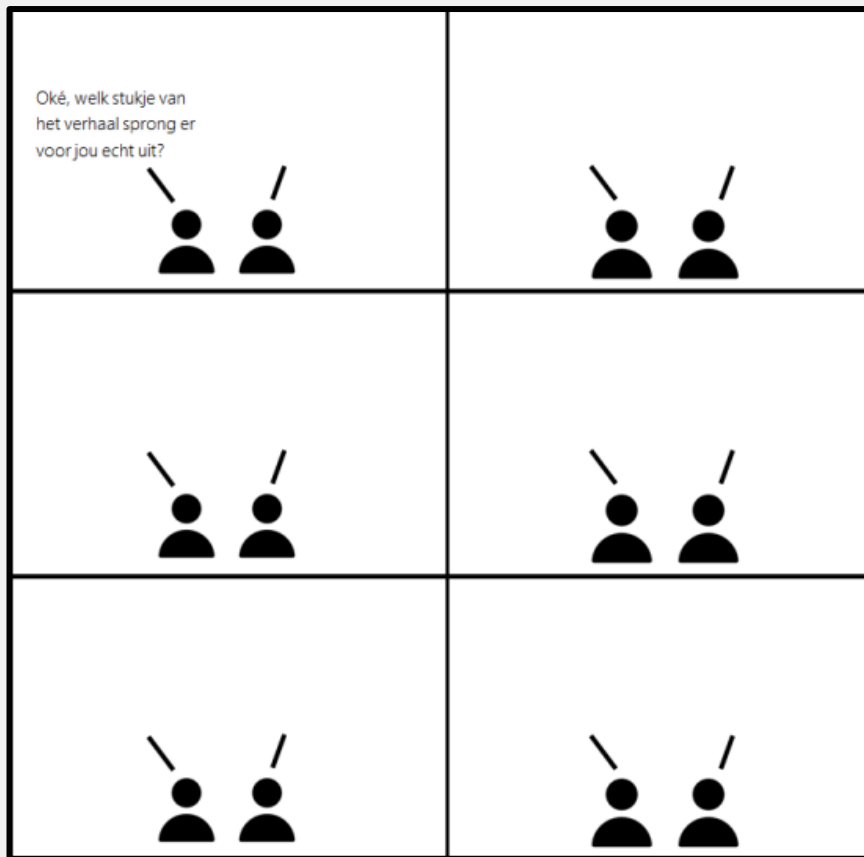
6. EINDOPDRACHT

Als je een lessenserie ontwerpt, wil je die misschien ook afsluiten met een eindopdracht. De dialogische aanpak leent zich er goed voor om richting een groepsmondeling te werken (zie bijvoorbeeld [Lezen doe je met elkaar: Leeskringen en groepsmondelingen](#) van Margot de Wit). Een andere mogelijkheid is om af te sluiten met een schrijftaak die in het literaturoffice kan worden opgenomen. Ook met een schrijfpdracht kun je aansluiten bij 'in gesprek gaan over literatuur', door leerlingen een dialoog te

laten schrijven. In de lessenserie voor havo 4 kozen leerlingen kort een verhaal uit vier opties. Ze stelden zich voor dat ze over dat verhaal een gesprek voerden met een klasgenoot, schreven die dialoog in stripvorm:

Stel je voor dat je met een klasgenoot een gesprek voert over dit verhaal, zoals je tijdens de lessen hebt geleerd. Je praat bijvoorbeeld over hoe je het verhaal vond, over het thema, de personages, dingen die onduidelijk zijn... Dit gesprek geef je weer als een stripverhaal.

- *Je begint het gesprek met de volgende vraag: 'Oké, welk stukje van het verhaal sprong er voor jou echt uit?' (dat staat er al)*
- *Probeer er een écht gesprek van te maken, geen vraag-en-antwoord-interview.*
- *Het gesprek moet in elk geval twee bladzijdes vullen. De derde bladzijde mag je ook gebruiken, maar het hoeft niet.*



Dat een dergelijke schrijfoopdracht heel rijke reacties kan opleveren, laat het volgende fragment zien, geschreven door een leerling in havo 4 bij het verhaal *Een najaarsdag* (waarbij interpunctie is aangebracht en enkele spelfoutjes zijn verbeterd, MS). Oordeel zelf: zie je iets van de gespreksafspraken terug? Heb je de indruk dat de leerling persoonlijke en sociale inzichten bij het 'gesprek' betreft?

Welk stukje van het verhaal sprong er voor jou echt uit?

Hoe het hele verhaal op het einde nog een keer werd verteld.

Waarom dan?

*Je zag hierdoor dat de man echt medelijden had, en er nog aan dacht.
Ik vond dat ook wel bijzonder, het heeft voor mij ook iets dat het begin zo onduidelijk was.
Ik vond het begin eigenlijk heel raar, en ik snapte het niet. Hoe vond jij het iets hebben dan?
De spanning, dat je wel weet waar het is, maar je niet precies weet wat er aan de hand is.
Ohja, daar zie ik wel iets in.
Wat vond je van de gevangene?
Eerst mocht ik hem niet omdat hij in de gevangenis zit, maar na dat zijn dossier werd gelezen
vond ik hem best sympathiek.
Ik wist niet hoe hij was in het begin, dus ik had nog geen oordeel.
Dat kan ook, maar ik maak eigenlijk altijd vooroordelen.
Hoe vond je het eind van het verhaal?
Ik vond het wel interessant, want je zag hierdoor dat hij er echt mee zat, door het verhaaltje te
vertellen aan zijn zoon
Ik vond het eigenlijk wel een raar einde.
Hoezo dan?
Eigenlijk is het een soort samenvatting en dat vind ik niet echt passen bij een verhaal.
Ik ben het daar niet mee eens.
Vind jij het er wel bij passen dan?
Ja, ik vind het eigenlijk juist een heel mooi einde, door dat het eigenlijk een samenvatting is,
maar toch ook weer niet.*

7. JOUW ROL ALS DOCENT

Het is essentieel dat jij als docent de juiste sfeer creëert: een open maar serieuze sfeer, waarin leerlingen worden uitgedaagd maar ook mogen en kunnen aangeven dat ze soms vastlopen of dingen moeilijk vinden. We benoemen een aantal zaken waarop je kunt letten.

Interactie

In literatuurlessen ontstaat vaak (ongewild) een IRE-interactiepatroon: initiatie – reactie – evaluatie. De docent stelt een vraag, een leerling reageert, en de docent evalueert dat antwoord direct ('Ja, precies', of 'Nou, niet helemaal'). Dit is bij feitelijke, kennisgerichte vragen niet direct een probleem, maar bij literatuuronderwijs kun je het beter vermijden, als we aannemen dat literatuur meerduidig is. Een IRE-patroon impliceert namelijk dat er één correct antwoord is op een vraag, en dat jij als docent weet wat dat antwoord is. Het is dan lastig om leerlingen écht te laten nadenken over literatuur, en helemaal om ze te laten reflecteren op dat voor henzelf en hun kijk op het leven en de wereld kan betekenen: dat is immers voor iedereen anders. Beter is om open, inventariserende vragen te stellen.

Repertoire aan vragen en prompts

In je vragen kun je meer variatie aanbrengen dan 'Wat vind je ervan?' of 'Waarom denk je dat?' Hieronder staan vragen en zinnen die goed passen bij een dialogische aanpak, die je kunt inzetten als je groepjes stimuleert om meer diepgang in een gesprek te brengen, of tijdens een klassikaal gesprek:

- Waar denk je (nog meer) aan als je dit leest?
- Heb je het al gehad over [x, y, z]?
- Je klasgenoot zegt [x, y, z], hoe is dat voor jou?
- Benoem eens jullie eerste reacties op dit verhaal.
- Kun je het ook van een andere kant bekijken?
- Wat zegt [x, y, z] in dit verhaal over mensen?
- Waarom zou iemand het niet met jou eens kunnen zijn?
- Voor jou kan dat heel anders zijn; elke leeservaring is anders.
- Hoe zou je het onder woorden brengen voor je zusje van zeven?
- Oké, je weet het niet precies. Hoe zou je dat kunnen oplossen? Wat kan je verder helpen?
- Vind je dat een logische uitleg? Helpt het antwoord je?
- Waar in de tekst zit je moeilijkheid? Kun je 'm aanwijzen? Wat gebeurt daar?
- Zou je dat stukje tekst letterlijk moeten nemen, denk je? Wat kan het nog meer betekenen?

Het vermijden van evaluaties van leerlingreacties kan lastig zijn, want niet elke interpretatie is even sterk of even goed onderbouwd, en soms zien leerlingen gewoonweg een belangrijke wending in een verhaal over het hoofd. Zeg dan niet: 'Nou, zo heeft de schrijver dat niet bedoeld' of 'Je hebt het punt wel een beetje gemist.' Het uitstellen van zo'n oordeel verwacht je ook van leerlingen (het is één van de gespreksafspraken die je maakt). Probeer een leerling juist op alternatieve gedachten te brengen: 'Oké, maar zou je het ook op andere manieren kunnen zien?' 'Denk je dat [x, y, z] in het verhaal belangrijk is? Waarom gaat het daarover, denk je?' Eigenlijk probeer je dus voortdurend de bal terug te kaatsen naar de leerling.

Positionering

Probeer je, tot slot, voortdurend bewust te zijn van hoe je je positioneert als literatuurdocent: niet als autoriteit die de 'betekenis' is pacht heeft, maar als iemand die kan helpen om verhalen betekenis te geven. Gebruik 'we' in plaats van 'jullie' ('Oké, we gaan nu nadenken over dat personage...') en durf je eigen reacties op verhalen te laten zien, bijvoorbeeld bij het hardop denken, of door zelf mee te doen met speeddaten. Let erop dat je in klassikale gesprekken steeds de gespreksafspraken toepast die je leerlingen leert, en maak dat expliciet door bijvoorbeeld 'doorvragen' te benoemen.

8. TOT SLOT

Hopelijk reikt deze handleiding je voldoende ideeën aan om met een lesontwerp aan de slag te gaan. Neem vooral de tijd: voor leerlingen kan dialogisch literatuuronderwijs onwennig zijn, en ook voor jezelf is het wellicht nieuw en anders dan wat je normaal doet. Begin met kleine stapjes. Misschien ontwerp je geen hele lessenserie, maar vervaagt je enkele ideeën uit deze handleiding met je bestaande lessen.

Heb je brandende vragen, of heb je iets moois ontwikkeld? Laat het me weten! Je kunt me bereiken via m.s.t.schrijvers@hva.nl, en via LinkedIn: [linkedin.com/in/marloeschrijvers](https://www.linkedin.com/in/marloeschrijvers).

DANK

Dank aan alle betrokkenen bij mijn promotieonderzoek en het ontwikkelen van deze aanpak:

- Gert Rijlaarsdam, Tanja Janssen, en Olivia Fialho;
- De onderzoeksgroep *Uses of Literary Narrative Fiction in Social Context* (NWO);
- Het onderzoeksteam Innovatief Taal, Literatuur- en Kunstonderwijs (UvA);
- Alle docenten en leerlingen die aan de verschillende studies hebben deelgenomen.

