

Leeswijzer

Deze handreiking vindt zijn oorsprong in een diversiteit van ambities, activiteiten en producten:

- twee enthousiaste werkgroepen met leraren Nederlands;
- twee didactische uitgangspunten: het belang van een lezersgerichte aanpak binnen het fictie- en literatuuronderwijs en het belang van 'leren door praten';
- twee websites met boeiende leesfragmenten en bespreekpunten voor leerlingen van 12-16 en van 15-18;
- twee video-opnames van groeps gesprekken in klas 2;
- drie video-opnames van groeps gesprekken in klas 5.

Veel van het materiaal is eerder in delen op verschillende plaatsen gepresenteerd en toegelicht: met twee websites, artikelen, presentaties op studiedagen. Met deze handreiking willen we onze opvattingen en het daarbij behorende lesmateriaal (nog) een keer in een geheel en in samenhang aanbieden.

Hoofdstuk 1 is bedoeld als algemene introductie met de bespreking van onze belangrijkste uitgangspunten.

Wie de websites www.pratenoverromanfragmenten.nl en www.pratenoverfictiefragmenten.nl nog niet kent, kan zich daarvan een goed beeld vormen met hoofdstuk 2, 3 en 4.



De lezer die vooral geïnteresseerd is in onze nieuwe video-opnames van groeps gesprekjes van tweedeklassers van het Vox College en het gebruik daarvan in de lespraktijk, kan zich het best richten op hoofdstuk 5 en 6. In hoofdstuk 6 worden ook de video-opnames van de 5-vwo'ers van het Odulphuslyceum toegelicht.

In hoofdstuk 7 bespreken we onze ideeën over leren door praten als een onderdeel van mondelinge vaardigheden voor de onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

In hoofdstuk 8 nemen we de transcripten op van de Vox-videofragmenten. Mogelijk zien anderen nog interessante mogelijkheden om met dit materiaal verder aan de slag te gaan.



Inhoud

1 Leren praten over gezamenlijk gelezen literatuur	6
1. Een lezersgerichte aanpak in het literatuuronderwijs	7
2. Leren door praten	10
2 De website www.pratenoverromanfragmenten.nl	12
1. Aard van de gekozen romanfragmenten	13
2. Aard van de gekozen bespreekpunten	13
3. Aard van de bespreking van de romanfragmenten	16
4. Praten over romanfragmenten binnen een leerlijn voor het literatuuronderwijs	16
3 De website www.pratenoverfictiefragmenten.nl	18
1. Aard van de gekozen fictiefragmenten	19
2. Een passend aanbod voor leerlingen van 12 tot en met 15?	21
3. Aard van de gekozen bespreekpunten	22
4. Aard van de bespreking van de fictiefragmenten	24
5. Praten over fictiefragmenten binnen een leerlijn voor het literatuur-/fictieonderwijs	25
4 Vormen van praten over gezamenlijk gelezen literatuur	27
1. Klassikale bespreking aan de hand van verstrekte bespreekpunten	27
2. Zelfstandige leerlingengroepjes praten over verstrekte bespreekpunten	32
3. Zelfstandige leerlingengroepjes praten over hun eigen bespreekpunten	35
5 De opzet en de voorbereidingen voor de video-opnames van groepsgesprekken op het Vox College	40
1. Leren door observeren met video-opnames van groepsgesprekken	40
2. Het Vox College en de gefilmde leerlingen	41
3. Inhoud voorbereidende lessen	42

6 Het gebruik van video-opnames van groepsgesprekken in de les	45
1. De inhoud van de Vox-videofragmenten	45
2. Een voorbeeld van een eenvoudige lesopzet met de Vox-videofragmenten	46
3. Overwegingen en suggesties bij de eenvoudige lesopzet met de Vox-videofragmenten	48
4. Een eerste vervolg op het gebruik van de videofragmenten	51
5. De inhoud van de Odulphus-videofragmenten	52
6. Suggesties bij een lesopzet met de Odulphus-videofragmenten	54
7. Naar aanleiding van de observaties bij de Odulphusfragmenten	59
8. Onze keuzes bij twee resterende dilemma's	60
7 Praten over fictiefragmenten en Praten over romanfragmenten binnen een leerlijn mondelinge vaardigheden	62
1. Kerndoelen en eindtermen	62
2. Een opbouw in exploratieve gesprekken	63
3. Een groeimodel voor een feedbackformulier	65
8 De transcripten van de Vox-videofragmenten	68
1. Transcript gesprek 1, vraag 3 en 4	69
2. Transcript gesprek 2, vraag 3 en 4	76
Literatuurlijst	83

Hoofdstuk 1

Leren praten over gezamenlijk gelezen literatuur

Voor zowel het fictieonderwijs voor leerlingen van 12-16 jaar als het literatuuronderwijs voor leerlingen van 15-19 jaar worden vaak nogal verschillende doelen genoemd:

- Leerlingen doen positieve ervaringen op met het lezen van literatuur.
- Leerlingen ervaren via literatuur hoe zij kunnen opgaan in verhaalwerelden en hoe zij op die manier ook andere mensen en nieuwe werelden leren kennen.
- Leerlingen leren individueel en met anderen andere perspectieven te ontdekken en eigen perspectief te bevragen.
- Leerlingen ontwikkelen kennis en begrippen om over literatuur te kunnen spreken en erop te reflecteren.
- Leerlingen leren gelezen teksten te verbinden met de tijd en de omstandigheden waarin ze zijn ontstaan.

In het voortgezet onderwijs heeft een sectie Nederlands binnen het raamwerk van voorgeschreven kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus nog veel ruimte voor eigen keuzes bij de bepaling van een leerlijn in het fictie- en literatuuronderwijs. Aan welke doelen wordt in het hele lesprogramma het meest gewerkt, welke lesactiviteiten worden in samenhang daarmee bij voorkeur gekozen, hoe wordt de overgang van fictie naar literatuur vormgegeven?

In 1998 publiceerde Tanja Janssen haar proefschrift "Literatuuronderwijs bij benadering". Op basis van een uitvoerige enquête onder docenten Nederlands bovenbouw havo-vwo onderscheidde zij docenten in hun literatuurdidactische aanpak. Dat leidde tot de volgende docentprofielen: 1. Culturele vormers; 2. Literair-esthetische vormers; 3. Maatschappelijke vormers; 4. Individuele ontplooiers (Janssen, 1998). Marc Verboord bracht die vier profielen terug tot twee benaderingen: de cultuurgerichte en de leerlinggerichte benadering. Zowel de Culturele vormers en de Literair-esthetische vormers besteden vooral aandacht aan de tekst in zijn literair-historische context of aan de formele analyse ervan. Zowel de Maatschappelijke vormers als de Individuele ontplooiers geven meer aandacht aan de belevingswereld

van de leerlingen en bieden binnen een lezersgerichte aanpak ruimte voor persoonlijke reacties op de tekst (Verboord, 2003).

Marloes Schrijvers e.a. karakteriseren in een recent onderzoek de cultuurgerichte en leerlinggerichte benadering als een analytisch-interpretatieve en persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Dat de literatuurdidactische benadering die een docent kiest, effect heeft op de leerervaringen van zijn leerlingen ligt voor de hand. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dan ook hoe groot de verschillen in de leerervaringen zijn tussen leerlingen die volgens de een of de andere aanpak literatuuronderwijs krijgen. Bij een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering rapporteren significant meer leerlingen, dat zij iets geleerd hebben over zichzelf of anderen als personen, over andere mensen in vroegere tijden en andere culturen, en levenslessen (Schrijvers e.a., 2016).

Voor het vmbo en de onderbouw van havo en vwo is een vergelijkbaar onderzoek naar docentenprofielen en effecten daarvan niet uitgevoerd. Wel is in kaart gebracht (DUO, 2017) dat 99% van de geënquêteerde vmbo-docenten Nederlands aan leesbevordering in de les deed. Als belangrijkste redenen om aandacht aan leesbevordering te besteden noemden zij de leesvaardigheid van de leerling vergroten, het leesplezier van leerlingen bevorderen, de woordenschat van leerlingen vergroten en de persoonlijke groei van leerlingen vergroten. Uit schoolmethodes zou je kunnen afleiden dat een mix gerealiseerd wordt van aandacht voor genres, voor structuur-analytische begrippen en voor de bespreking van individuele leesbelevingen.

1. Een lezersgerichte aanpak in het literatuuronderwijs

Wij pleiten voor een goede balans binnen het fictie- en literatuuronderwijs tussen een tekstgerichte en lezersgerichte aanpak. Die balans moet blijken uit de lestijd die voor beide aanpakken gereserveerd is. Het moet niet zo zijn, dat leerlingen individueel schriftelijk hun belevingen verwoorden waar daarna alleen hun docent kennis van neemt, om de uitwerking als een toets te beoordelen. En die balans moet volgens ons in alle leerjaren voor alle niveaus aanwezig zijn. Het is een misverstand om te menen dat het bespreken van dergelijke leesbelevingen beperkt zou moeten zijn tot de beginnende niveaus van literaire competentie. (Van der Deijl, Dietz & Stronks, 2019). Het is in alle fasen van het literatuuronderwijs belangrijk,

**Wij pleiten voor een
goede balans binnen
het fictie- en
literatuuronderwijs tussen
een tekstgerichte en
lezersgerichte aanpak.**

dat leerlingen ervaren dat zij hun eigen leeservaringen serieus mogen nemen. Het gezamenlijk exploreren van verschillende leeservaringen draagt ook bij aan een onderzoekende houding van leerlingen (Goosen, 2019).

We hebben de overtuiging dat leerlingen op die manier in hun hele schoolcarrière kunnen ervaren dat literatuur voor hen persoonlijk belangrijk kan zijn. Zo ontwikkelen leerlingen zich en hopen wij dat zij lezers zullen blijven.

Voor de tekstgerichte aanpak is naar onze opvatting voldoende lesmateriaal in schoolmethodes, projecten en handleidingen ontwikkeld. Leraren vervullen in die aanpak meestal een sturende rol, waarmee zij zich vertrouwd voelen.

Hoe leraren leerlingen kunnen ondersteunen bij een lezersgerichte aanpak, is voor velen minder bekend terrein: welke bespreekpunten vormen het onderwerp van gesprek, hoe voer je een klassengesprek waarbij leerlingen open op elkaars bijdragen reageren, hoe kunnen leerlingen zich ontwikkelen in de bespreking en de verdieping van hun leeservaringen?

Als voorbeelden van lesmateriaal voor een lezersgerichte aanpak zijn de websites www.pratenoverromanfragmenten.nl en www.pratenoverfictiefragmenten.nl ontwikkeld.

In deze handreiking willen we leraren en leraren-in-opleiding overwegingen en aanwijzingen bieden om een vruchtbare lezersgerichte aanpak in hun lespraktijk te realiseren.

In Nederland heeft Tanja Janssen een belangrijke bijdrage geleverd aan die lezersgerichte aanpak met haar pleidooi voor een literatuurdidactische aanpak waarin authentieke lezersvragen centraal staan (Janssen, 2009). In plaats van vragen van een docent waarop hij zelf het antwoord weet, bepleit zij ruimte voor open, divergente vragen die de leerlingen aan het denken zetten. Daarbij sluit zij aan bij Aidan Chambers (1995) die in de gesprekken met leerlingen hun leeservaringen als uitgangspunt neemt: welke elementen uit het verhaal vonden zij leuk, verbazingwekkend of indrukwekkend, waaraan hebben zij zich in het verhaal geërgerd, wat vonden zij moeilijk of onduidelijk, welke samenhangende elementen zagen zij in een tekst. Daarmee vat Chambers leeservaringen nog breder op dan Janssen die zich vooral richt op het zelf vragen leren stellen tijdens het lezen.

Een brede opvatting over leeservaringen is al in 1983 uitgewerkt door Wam de Moor; hij bepleitte ruimte voor een tekstervarende benadering binnen het literatuuronderwijs, geïnspireerd door Amerikaanse vertegenwoordigers van het reader response criticism zoals David Bleich en Norman Holland (Dirksen, 2006). Dirksen werkt in zijn promotieonderzoek diverse opvattingen van deze auteurs uit:

over de affectieve respons van de lezer (welke gevoelens ervaart hij tijdens het lezen?) en de associatieve respons (welke associaties worden door het lezen van de tekst opgeroepen?) en over leesbelevingen als projectie en identificatie (Dirksen, 1995).

Ook in de voorstellen voor het ontwikkelteam Nederlands voor Curriculum.nu (2019a) wordt expliciete aandacht gevraagd voor het beleven van literatuur. Daarbij wordt het onderzoek van Cornelissen (2016) gebruikt, waarin zij vier dimensies van literaire competentie beschrijft: leerlingen moeten literatuur belevend, interpreterend, waarderend en met narratief begrip kunnen lezen. Voor het begrip van het proces van leesbeleving baseert Cornelissen zich op het werk van Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen (2002) die diverse vormen van emotionele en verbeeldende leesbelevingen in kaart brengen. Bij emotionele leesbelevingen horen bijvoorbeeld vormen van vreugde, verdriet, bewondering, medelijden, boosheid. Bij verbeeldende leesbelevingen hoort o.a. visuele verbeelding, auditieve verbeelding, temperatuurverbeelding. Het is opmerkelijk dat Cornelissen in haar onderzoek uiteindelijk leesbelevingen -zonder toelichting- beperkt: "Leesbeleving: beschrijving van emoties die het lezen het boek heeft opgeroepen." (Cornelissen, blz 93). Met die beperking doet zij lezers tekort die wellicht meer verbeeldende dan emotionele leesbelevingen ervaren (Goosen, 2006). Het ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu geeft in de begrippenlijst van de toelichting op de voorstellen gelukkig wel een brede omschrijving van leesbelevingen. Daarin gaat het om emotionele en verbeeldende processen tijdens het lezen en op gedachten en vragen die tijdens het lezen bij de lezer opkomen (Curriculum.nu, 2019b).



Bij de lezersgerichte aanpak gaat het om de exploratie van de persoonlijke respons van verschillende lezers op de gelezen tekst. De persoonlijke leeservaringen moeten verwoord en verhelderd worden en zullen in samenspraak met anderen uitgebreid en verdiept kunnen worden. Dat moet dan niet schriftelijk maar mondeling, met als kernactiviteit het gesprek: de klassikale bespreking die een leraar met zijn leerlingen voert of het gesprek dat leerlingen samen realiseren.

Zo worden gevoelens van autonomie aangewakkerd: de eigen manier van lezen is niet vreemd, maar wordt juist gelegitimeerd. Door de uitwisseling van de leeservaringen kunnen leerlingen opmerken hoe verschillend een verhaal beleefd en geïnterpreteerd kan worden. Zo worden leerlingen op een vanzelfsprekende manier uitgenodigd het verhaal en hun reactie daarop verder te exploreren.



2. Leren door praten

Hoe leerlingen in een leergesprek met hun leraar of in een groepsgepraek met elkaar kunnen leren, hangt natuurlijk samen met het taalgedrag dat gerealiseerd kan worden. Het inzicht dat taal en leren van alles met elkaar te maken hebben, leidde al vanaf 1974 tot tal van initiatieven en publicaties vanuit de VON (Vereniging voor het onderwijs in het Nederlands). Het taalgedrag in de klas werd geobserveerd (en vaak letterlijk uitgeschreven) en geanalyseerd. Een mooi voorbeeld daarvan is het artikel 'Leren door praten' waarin Jan Sturm het "persoonsgerichte groepsgepraek" presenteert. Zo'n gespraek heeft een informeel karakter, leerlingen delen met elkaar ervaringen, gedachten en gevoelens, waarbij zij elkaars bijdragen accepteren als waardevol (Sturm, 1975). Later zullen dergelijke groepsgepraeken in de vakliteratuur beschreven worden onder aanduidingen als "de kleine praat-denkgroep" (Rijlaarsdam, 1983) of "de groepsdiscussie" (CVEN-rapport, 1991).

Hoewel daar binnen het examenprogramma voor vmbo, havo en vwo genoeg ruimte voor is, lijkt deze vorm van mondelinge taalvaardigheid lang geen grote rol in de onderwijspraktijk van het schoolvak Nederlands te hebben gehad. Het recente pleidooi van Carien Bakker (2021) voor onderwijs in constructieve gespraekvoering schetst hetzelfde beeld.

In de voorstellen voor het leergebied Nederlands van Curriculum.nu (Curriculum.nu, 2019a) wordt de rol van taal bij leren wel prominent belicht. Als een van de zeven grote opdrachten voor het leergebied Nederlands wordt genoemd "Interactie en een rijk taalaanbod ten behoeve van taal en denkontwikkeling". De conceptualiserende functie van taal wordt hier benoemd met het begrip taaldenkfunctie: "De taal die leerlingen gebruiken, heeft als doel te beschrijven, benoemen (eenvoudige denkfuncties) maar ook om te vergelijken, redeneren en concluderen (complexe