



LITERATUUR LEREN LEZEN IN DIALOOG

*Lessen geïnspireerd op
het werk van Tanja Janssen*

Amsterdam
University
Press

A
U
P

Amsterdam
University
Press

Literatuur leren lezen in dialoog
Lessen geïnspireerd op het werk van Tanja Janssen

Literatuur leren lezen in dialoog

Lessen geïnspireerd op het werk van Tanja Janssen

Omslagontwerp: Coördesign

Omslagfotografie: Lenie Kneppers (Amsterdam)

Ontwerp binnenwerk: Crius Group, Hulshout

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur(s).

Als je leest...

Inhoud

Voorwoord	11
Theoretische achtergronden: dialogisch literatuuronderwijs, de hamvraag en verdere verkenningen <i>Marloes Schrijvers & Gert Rijlaarsdam</i>	13
Lessen	19
1 Nijlpaard op Loosdrecht? <i>Helge Bonset</i>	21
2 Les bij De spiegel, Mensje van Keulen <i>Gert Rijlaarsdam</i>	31
3 <i>Brommer op zee</i> in woord en beeld <i>Martine Braaksma</i>	45
4 Het voorstel van Lemorne <i>Frank van Dixhoorn</i>	57
5 Let's interthink for the new one! Literary reading in precomposition for second language learners: dialogue with the self and with peers <i>Phuong Nam T. Nguyen</i>	63
6 Een les dialogisch literatuur lezen in V4/V5: 'Op excursie' van A.H.J. Dautzenberg <i>Joop van der Kuip</i>	77
7 Encouraging literary dialogue: The story "Die Fabrik" by Saša Stanišić in Upper Secondary Education read from a students' perspective <i>Helen Lehndorf & Irene Pieper</i>	91
8 Leerling getroffen door tekst <i>Frank Hakemulder</i>	109

9	Lezen, vragen stellen bij de tekst en een vervolg schrijven Een les voor groep 7 en 8 in het basisonderwijs aan de hand van hoofdstuk 1 uit 'Dop' van Jonne Kramer <i>Paul de Maat</i>	115
10	Thematisch-dialogisch literatuuronderwijs om zelfinzicht en sociaal inzicht te stimuleren <i>Marloes Schrijvers</i>	127
11	Geen grap: Tjechov in de literatuurles <i>Martijn Koek</i>	135
12	Poëzie en film: Nieuwsgierig naar (mogelijke) antwoorden Dialogisch leren en creatief schrijven tijdens de literatuurles <i>Anouk ten Peze & Anne Toorenaar</i>	145
13	Chatten in het literatuuronderwijs <i>Marrit van de Guchte</i>	155
14	Waarom doe ik dit, vraag je misschien? Vraaggestuurd Latijnse teksten vertalen en interpreteren <i>Chelsea O'Brien</i>	163
15	Over literatuur schrijven in dialoog <i>Liselore van Ockenburg</i>	169
16	In dialoog met het zwaard van Damocles <i>Suzanne Adema en Suzanne Luger</i>	181
17	Filosoferen bij Nederlands <i>Lieke Holdinga</i>	191
18	Dialogisch lezen bij het vak wetenschapsoriëntatie Een les van 50 à 60 minuten ter voorbereiding van een debat <i>Edith Alkema</i>	201
19	Dialogisch lezen in de geschiedenisles: een verhaal over kinderverzorgsters en studenten die joodse kinderen uit de Hollandsche Schouwburg redden <i>Carla van Boxtel & Jannet van Drie</i>	209

Bibliografie Tanja Janssen	221
<i>Daphne van Weijen, Chelsea O'Brien & Gert Rijlaarsdam</i>	
Tanja ten voeten uit	247

Voorwoord

Dit boekje bevat vooral lessen. Verhalen en lesideeën, soms uitgewerkte werkbladen. Alle lessen zijn persoonlijke uitwerkingen van *Literatuur leren lezen in dialoog* van Tanja Janssen (2009). In dat boekje verwerkte zij wat zij tot dan toe vond in haar onderzoek en de onderzoeksliteratuur. Dat boekje, gratis ter beschikking gesteld door het Kohnstammontwikkelfonds, vond gretig aftrek: veel studenten aan lerarenopleiding hebben er lessen mee gemaakt. Er verschenen proefschriften die haar werk gebruikten. De term ‘hamvraag’ werd een code: wie het boekje had gelezen wist meteen wie het boekje niet had gelezen.

Voor collega's van Tanja was de hamvraag: hoe zetten we Tanja's vertrek uit het werkleven luister bij? Dat was in eerste instantie helemaal geen makkelijke vraag, want Tanja houdt niet zo van luister. Maar toen we dat vaststelden, waren we eruit. We maken lessen: praktische handreikingen, waarin Tanja's aanpak van dialogisch lezen wordt uitgewerkt. We publiceren die gratis. We verspreiden via lessen de kern van dialogisch lezen. We zorgen voor variatie.

We nodigden uit: (oud-)promovendi, collega's uit binnen- en buitenland, coauteurs van Janssen-publicaties, en leden van het onderzoekscollectief innovatief Taal-, Literatuur- en kunstonderwijs van de UvA. De reacties waren 22 keer spontaan positief. Daarom vindt u in dit boekje 19 (sommigen wilden graag samenwerken: 22>19) lessen. Die tonen een grote variatie zodat er waarschijnlijk voor iedereen een paar bruikbare lessen bij zijn. Enerzijds komt die variatie voort uit de schoolvakken die het onderzoekscollectief representeert: variërend van Latijn, Duits, Engels, Geschiedenis en Nederlands. In de lessen voor Nederlands, zult u ook teksten aantreffen uit andere taalgebieden (Tsjechov bijvoorbeeld). Dat past wonderwel bij de aanpak van *Literatuur leren lezen in dialoog*: tekstkeuze is niet beperkt tot de Nederlandstalige literatuur. Die variëteit komt ook voort door de onbevangen persoonlijke interpretaties van de auteurs in dit boekje van de theorie in *Literatuur leren lezen in dialoog*. Lang niet iedereen is een literatuuronderwijsdocent. Een geschiedenisdidacticus probeert *Literatuur leren lezen in dialoog* toe te passen op geschiedenisonderwijs ('inleven'), een docent wetenschapsoriëntatie op tegenstrijdige broninformatie, een docent Nederlands met specialisatie taalbeheersing op syntheseschrijven, een andere docentonderzoeker op creatief schrijven, een literatuurwetenschapper

op een literair begrip. Met die variatie laat dit boek zien hoe breed toepasbaar de achterliggende ideeën in *Literatuur leren lezen in dialoog* zijn.

We hopen dat u her en der een les vindt die u bevalt en die u naar uw hand kunt zetten, en waaraan leerlingen plezier zullen beleven en tot dieper inzicht komen.

Namens de redactie

Martine Braaksma, Marrit van de Guchte, Martijn Koek, Anouk ten Peze,
Marloes Schrijvers en Daphne van Weijen

Gert Rijlaarsdam

Theoretische achtergronden: dialogisch literatuuronderwijs, de hamvraag en verdere verkenningen

Marloes Schrijvers & Gert Rijlaarsdam

Wie Tanja Janssen zegt, zegt ‘de hamvraag’. De hamvraag in haar werk zouden we als volgt kunnen formuleren: wat levert het op als we leerlingen zelf authentieke vragen bij literaire teksten laten formuleren en over die vragen met elkaar in gesprek laten gaan, en hoe kun je zulke leesprocessen en dialogen stimuleren in je literatuurdidactiek? Wie in de eigen lespraktijk met deze hamvraag aan de slag wil, is geholpen met enig inzicht in wat dialogisch literatuuronderwijs inhoudt en welke rol de hamvraag daarin kan spelen. Hierbij gaan we in eerste instantie uit van het werk van Tanja Janssen zelf, met name *Literatuur leren lezen in dialoog* (2009). We sluiten af met enkele andere didactische ideeën die aansluiten bij dialogisch literatuuronderwijs, waaronder creatief schrijven, kritisch denken en zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen tijdens de literatuurles.

Wat is dialogisch literatuuronderwijs?

Leesclubs en leeskringen, boekgesprekken, speeddaten met boeken en allerlei andere vormen van mondelinge interactie over literatuur: in veel lespraktijken praten leerlingen al volop over fictie en literaire teksten. De theorie over dialogisch literatuuronderwijs stelt echter dat dit pas één kant van de medaille is: met elkaar in gesprek gaan over romans, verhalen en gedichten (de externe dialoog) speelt een belangrijke rol, maar de interactie tussen de lezer en de tekst (de interne dialoog) is evenzeer van belang. Beide dialogen kunnen tijdens en na het lezen worden gevoerd (Janssen, 2009, p. 12). De interne dialoog die de lezer met de tekst aangaat, omvat alle leeservaringen die bij de lezer opkomen: gedachten, vragen, gevoelens, emoties, onbegrip, bedenkingen, enzovoorts. Zonder deze interactie tussen lezer en tekst blijft de interactie tussen lezers onderling veelal oppervlakkig. Het is voor minder ervaren lezers echter niet eenvoudig om zich bewust te worden van hun leeservaringen en deze onder woorden te brengen (Janssen, 2009; Schrijvers, 2019). Naarmate ze daar beter in slagen, ontstaat er

waarschijnlijk een positieve spiraal: door een gesprek te voeren op basis van een interne dialoog, worden leerlingen tijdens de volgende interne dialoog opmerksamer op hun leeservaringen.

Al vindt er al mondelinge interactie plaats in de huidige lespraktijk, ook het voeren van een externe dialoog in de klas is geen sinecure. In de lespraktijk is er maar al te vaak sprake van monologische in plaats van dialogische interactie (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003). Het initiatief voor het stellen van vragen ligt veelal bij de docent; de leerling antwoordt en de docent evalueert vervolgens deze reactie, meestal door het antwoord te bevestigen of een nieuwe vraag te stellen als het antwoord niet helemaal voldeed. Hoewel dit interactiepatroon in sommige onderwijsleersituaties bruikbaar is, pakt het vaak nadelig uit wanneer het over literatuur gaat. Verhalen en gedichten kenmerken zich immers door meerduidigheid: door hun gelaagdheid en open plekken kunnen lezers er verschillende betekenissen aan toekennen. *Reader response theory* (Probst, 1994; Harkin, 2005) stelt dat die toegekende betekenissen mede bepaald worden door wat de lezer meebrengt: lees- en levenservaringen. Is er vooral monologische interactie tijdens de literatuurles, dan gidst de docent de leerlingen naar een bepaalde interpretatie, meestal die van haar- of hemzelf; de docent kent de literaire tekst immers van haver tot gort en beschikt niet meer over de eigen (eerste) leeservaring, die minder eenduidig zal zijn geweest. Vervolgens worden de reacties van leerlingen hieraan getoetst: klopt hun idee over de tekst met deze interpretatie? Leerlingen lijken hier soms zelfs zozeer aan gewend dat zij gefrustreerd kunnen raken wanneer de docent nalaat 'het juiste antwoord' te benoemen.

De uitdaging voor de docent is dus om externe dialogen te stimuleren waarin daadwerkelijk exploratie en uitwisseling van ideeën plaatsvindt: tussen docent en leerlingen, en tussen leerlingen onderling. Dat is wat het lezen en begrijpen van literaire teksten inhoudt: exploreren. Toestaan dat de zoektocht naar betekenis voldoet, dat volledig begrip waarschijnlijk niet haalbaar is. Samen authentieke lezersvragen bespreken, in een open discussie. Het gaat, in de woorden van Tanja Janssen zelf, om "om het uitwisselen en uitdiepen van ideeën en ervaringen en het stimuleren van het denkproces van de gespreksdeelnemers" (Janssen, 2009, p. 13). Vragen helpen het gesprek gaande te houden, en in het gesprek worden leerlingen als lezers en gesprekspartners serieus genomen: hun kennis, ideeën en inzichten die komen bovendrijven in de interne dialoog met de tekst, zijn de moeite waard om mee te nemen in de externe dialoog over de tekst.

De rol van de hamvraag

Kenmerkend voor de dialogische didactiek die Janssen (2009) beschrijft is dat de vragen bij literaire teksten van de leerling zelf komen. Het moeten *echte* lezersvragen zijn, vragen waarop de leerling het antwoord nog niet weet, en bij voorkeur hamvragen, die de kern van het verhaal raken, waar je langer over kunt nadenken en over kunt discussiëren. Leerlingen leren om opmerkzaam te worden op dit soort authentieke lezersvragen wanneer de docent bijvoorbeeld een verhaal voorleest en na elke alinea even pauzeert, zodat ze hun vragen kunnen noteren. De individuele leerling is dan ‘in dialoog’ met de tekst. Deze werkwijze biedt ruimte aan aspecten van de tekst die leerlingen zelf vreemd, moeilijk of interessant vinden, wat kan bijdragen aan hun gevoel van autonomie en betrokkenheid.

Deze individuele interactie met de tekst vormt de opmaat voor de externe dialoog met anderen over de tekst. Janssen (2009) beschrijft hoe leerlingen interessantere vragen leren onderscheiden van minder interessante vragen, door elkaars vragen te lezen, te bespreken en te beoordelen: wat is een hamvraag, en wat niet? Welke criteria hanteert de klas daarvoor? In volgende lessen gaan groepjes leerlingen over verschillende korte verhalen in gesprek, naar aanleiding van de hamvragen die zij zelf gekozen hebben nadat ze hun vragen tijdens het lezen hebben genoteerd. Ze oefenen met het formuleren én het rechtvaardigen van hun antwoord. Dat houdt in dat leerlingen niet alleen bespreken wat ze denken of weten, maar vooral ook hoe ze dat denken te weten. Om hun antwoord te kunnen staven, moeten ze elementen in het verhaal zoeken die hun eigen interpretatie ondersteunen.

De dialogische aanpak bleek een positief effect te hebben op het leesproces, namelijk op het aantal vragen dat leerlingen stellen tijdens het lezen van een kort verhaal, op de kwaliteit (ofwel de diepgang) van hun interpretaties en op de verhaalwaardering (Janssen, Braaksma, & Couzijn, 2006; Janssen & Braaksma, 2007). Deels bleek de aanpak ook effectiever te zijn dan een meer traditionele tekst-met-vragen-aanpak, waarbij de vragen zijn aangeboden en niet door de leerlingen zelf zijn bedacht. De leerlingen die leerden om literatuur te lezen in dialoog stelden meer vragen tijdens het lezen en waardeerden de gelezen verhalen meer dan de leerlingen die werkten met aangereikte vragen (Janssen, 2009). Bovendien bleek dat zwakkere, minder ervaren literatuurlezers gebaat waren bij een voorgestructureerde opzet, maar dat een vrijere opzet juist positieve effecten had voor lezers met meer ervaring (Janssen, Braaksma, & Couzijn, 2009).

Verdere verkenningen

De dialogische aanpak die Tanja Janssen ontwikkelde en onderzocht is niet alleen in de lespraktijk van docenten Nederlands geland, maar vormde ook een inspiratiebron voor vervolgonderzoek. Tanja Janssen was veelal direct betrokken bij deze onderzoeksprojecten. Haar invloed op zowel vakdidactische als methodologische aspecten is terug te zien in recent of lopend promotieonderzoek naar creatief schrijven (zie bijvoorbeeld Ten Peze, Janssen, Rijlaarsdam, & Van Weijen, 2021), literatuuronderwijs als denkscholing (Koek, Janssen, Hakemulder, & Rijlaarsdam, 2019) en het effect van dialogisch literatuuronderwijs op het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen (Schrijvers, Janssen, Fialho, De Maeyer, & Rijlaardam, 2019).

Bovengenoemde projecten vormen de basis voor enkele lesplannen die in dit boekje zijn opgenomen. Daarnaast worden er tal van andere vakdidactische ideeën gepresenteerd, voor het vak Nederlands, maar ook voor klassieke en moderne vreemde talen. Zo zijn er lesplannen over vragen stellen bij een verfilming van een verhaal, over dialogisch lezen met behulp van WhatsApp, over de raakvlakken tussen literatuur lezen in dialoog en filosofie, en nog veel meer – veelal in het Nederlands maar enkele keren in het Engels. Wat deze bijdragen gemeen hebben, is de inspiratie die het werk van Tanja Janssen heeft geboden. We hopen daarom dat de lesplannen een bron van dialoog mogen zijn voor taaldocenten en hun leerlingen.

Referenties

- Applebee, A.N., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Harkin, P. (2005). The reception of reader-response theory. *College Composition and Communication*, 56(3), 410-425.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2006). Leren verhalen interpreteren door vragen stellen. *Vonk*, 35(3), 3-16.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 11-18.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 1-27.
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2019). Literature education as a school for thinking: Students' learning experiences in secondary literature education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-33.

- Probst, R. (1994). Reader-response theory and the English curriculum. *The English Journal*, 83(3), 37-44.
- Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other. Developing insight into human nature in the literature classroom* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, 1-15.
- Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van Weijen, D. (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1-38.

Lessen

1 Nijlpaard op Loosdrecht?

Helge Bonset

Het lesontwerp

Het lesontwerp is bedoeld voor de bovenbouw van havo en vwo. Bij dit lesontwerp wordt ervan uitgegaan dat de leerlingen van de bewuste klas de hele lessenserie van Tanja (p. 42-49 uit *Literatuur leren lezen in dialoog*) minstens één maal hebben doorlopen. Ze weten dus al wat hamvragen zijn: vragen die de kern van het verhaal raken, waarop meer dan één antwoord mogelijk is en/of die uitnodigen tot discussie (p. 42). Ook weten ze dat antwoorden op hamvragen onderbouwd moeten worden, via gegevens die een ondersteuning vormen van de interpretatie die in het antwoord besloten ligt (p. 47).

Het lesontwerp ziet eruit als volgt:

Les 1

- De leraar leest het verhaal *Nijlpaard op Loosdrecht* voor; de leerlingen hebben het verhaal ook voor zich en lezen mee. Tijdens het (voor)lezen schrijven de leerlingen hun eerste vragen op. (25 minuten).
- Voor zichzelf destilleren ze daaruit een of twee hamvragen (10 minuten)
- Deze bespreken ze met hun buurman of -vrouw. Daarbij proberen ze tot één gezamenlijke hamvraag te komen, desnoods twee. (15 minuten).
- Hun hamvraag of -vragen leveren ze in bij de leraar, met een onderbouwd antwoord.

Les 2

- De leraar heeft een overzicht gemaakt van de ingeleverde vragen (alleen de vragen) door deze te clusteren en weer te geven naar frequentie.
- De vragen worden klassikaal besproken en beantwoord, van frequent naar minder frequent. Bij de beantwoording van iedere vraag wordt gekeken naar de onderbouwing van antwoorden.

- Er worden zoveel vragen besproken als de lestijd toelaat. De leraar bewaakt de tijd, maar stuurt zo min mogelijk inhoudelijk. Wel kan hij/zij af en toe vragen: is dit nu eigenlijk wel een hamvraag, waarom wel of niet?

Het lesontwerp is duidelijk dialogisch: de leerlingen stellen in les 1 zichzelf vragen over het verhaal (dialoog met de tekst) en wisselen in les 1 en 2 vragen en antwoorden uit in dialoog met andere lezers (in les 1 een medeleerling; in les 2 alle medeleerlingen).

Nog een paar toelichtende opmerkingen:

- In les 1 kan ook gekozen worden voor het zelfstandig lezen van het verhaal door de leerlingen. Nadeel is dan wel dat hun leestijd minder gelijk zal lopen.
- In de vorige lessen (die van Tanja) hebben de leerlingen veel in groepjes gewerkt en aan de klas gerapporteerd. Ik wil in les 2 zien of ze nu ook in staat zijn een zinnig gesprek met de hele klas te voeren over (ham)vragen en antwoorden, vandaar de klassikale opzet.
- Het lijkt voor een docent misschien contra-intuïtief om de leerlingvragen in les 2 te behandelen volgens frequentie, en niet volgens relevantie. Toch heeft dat voordelen. Ten eerste krijgt de leraar inzicht in de mate waarin de leerlingen in Tanja's lessenserie geleerd hebben belangrijke vragen aan een verhaal te onderscheiden van minder belangrijke. Ten tweede: wie bepaalt de relevantie? Als de leraar dat zou doen, zou dat ingaan tegen het dialogische uitgangspunt, waarbij leerlingvragen centraal staan en niet de interpretaties van de leraar. Ten derde neemt deze aanpak alle vragen van leerlingen optimaal serieus, belangrijk voor hun motivatie en zelfvertrouwen als lezer. Ten vierde laat deze aanpak hun zien wat voor vragen er allemaal aan een verhaal gesteld kunnen worden, en van wat voor verschillende aard die kunnen zijn. (Hier kom ik op terug bij mijn verantwoording van de tekstkeuze.)
- Het leiden van dit klassengesprek vergt veel van de leraar; dat besef ik. Hij/zij moet in staat zijn de rol van 'coachende docent' aan te nemen (vgl. p. 52 van *Literatuur leren lezen in dialoog*). Dat houdt in dat hij zich beperkt tot de leerlingvragen van leerlingen, dat hij vragen niet zelf beantwoordt maar doorspeelt aan leerlingen, en dat hij vraagt om verduidelijking waar nodig.

Kan hij/zij het niet laten om eigen vragen en interpretaties van het verhaal de voorrang te geven, dan is deze werkvorm niet de goede. Overigens kan in het (onwaarschijnlijke) geval dat een volgens de leraar typische hamvraag helemaal niet aan de orde komt, deze een kwartier voor het eind van de les zeggen: “Toch vraag ik me nu nog wel iets af, namelijk... Wat denken jullie daarvan?”

De tekstkeuze

Het gekozen verhaal, *Nijlpaard op Loosdrecht*, heeft als personages drie havoleerlingen die net examen hebben gedaan. Het beschrijft een vreemde, intrigerende gebeurtenis, die des te intrigerender is omdat twijfel bestaat aan het realiteitsgehalte ervan. Het verhaal bevat volop jongerentaal en jongerenperspectief, indertijd gecheckt bij mijn zoon (toen 19, nu 25). Het roept vragen op over waarneming, geloofwaardigheid en de aard van literatuur voor wie diep wil en kan graven, maar het kan ook oppervlakkiger gelezen worden, als een vrolijk verhaal. Om deze redenen denk ik dat het ‘werkt’ voor leerlingen uit 4 en 5 havo, en waarschijnlijk ook in lagere leerjaren: de versie in dit boekje is degene die PLOT 26 heeft aangeboden aan onderbouwleerlingen. Het verhaal is afkomstig uit mijn gelijknamige verhalenbundel (Uitgeverij Nieuwe Druk, Arnhem, 2017) en eerder gepubliceerd in Hollands Maandblad (januari 2015).

Het verhaal heeft, in ieder geval volgens mij, minstens één hamvraag: *Was er nu echt een nijlpaard op die middag in die Loosdrechtse plas?* Enerzijds zijn er nog nooit nijlpaarden gesignaleerd in Loosdrecht. Anderzijds is het vreemd dat drie jongens het nijlpaard tegelijk waarnemen en ook nog door toedoen van het dier in het water belanden. Ook stemt Caspergers filosofische uiteenzetting tot nadenken: één keer moet de eerste zijn.

Daarachter liggen andere intrigerende vragen: *Heeft Boerie dit hele verhaal eigenlijk niet gewoon verzonnen? En is het echt zo dat je lezers alles gaan geloven als je het maar goed opschrijft?* (Denk bij dit laatste aan de zogenaamde ‘suspension of disbelief’).

En dan zijn er nog de ‘representatiekritische’ vragen: *Schelden havo-jongens elkaar echt uit voor homo of jood; blowen en vloeken ze echt zoveel? En zo ja, wat vinden we ervan dat de auteur dat opschrijft alsof het heel normaal is?* Of van een heel andere aard: *Kunnen nijlpaarden nu echt zwemmen of niet?* De hamvraag aanpak zal in het algemeen leiden tot tekstimmanente vragen: vragen die betrekking hebben op de verhaalwerkelijkheid. Vragen naar de relatie tussen de tekst en ‘de’ werkelijkheid zullen minder aan de orde

komen. Datzelfde geldt voor vragen naar de schrijver (*Heeft Boerie nou dat verhaal geschreven of meneer Bonset?*) of naar de receptie van het verhaal (*Vinden mensen dit nu echt literatuur?*). Dit zijn allemaal m.i. geen hamvragen, maar het zijn wel potentiële gewone leerlingvragen. Met opzet heb ik het lesontwerp zo ingericht dat deze in principe ook aan de orde kunnen komen.

De opdrachten voor de leerlingen

Les 1 (bij voorkeur schriftelijk, maar mondeling kan ook)

“In deze les en de volgende gaan we vragen stellen aan een wat langer verhaal. Het heet *Nijlpaard op Loosdrecht* en is in 2017 gepubliceerd door Helge Bonset. Ik lees het verhaal voor, maar je krijgt het ook op papier. Vraag aan jou is om *direct tijdens het (voor)lezen* alle vragen te noteren die het verhaal bij je oproept. Het (voor)lezen duurt ongeveer 25 minuten.

Na het (voor)lezen bekijk je voor jezelf de vragen die je hebt genoteerd en je kiest er één hamvraag uit, desnoods twee. Daarvoor heb je 10 minuten.

Dan ga je je hamvraag of -vragen bespreken met je buurman of buurvrouw. Kijk of jullie tot één gezamenlijke hamvraag kunnen komen, met een onderbouwd antwoord. Die leveren jullie aan het eind van de les bij mij in. Lukt het niet om het eens te worden over één hamvraag, dan lever je maximaal twee hamvragen in met antwoorden. Hiervoor heb je 15 minuten.

In de volgende les gaan we in een klassengesprek zoveel mogelijk van de vragen bespreken. Ik maak een overzicht ervan dat ik jullie dan uitdeel. De verhalen wil ik aan het eind van de les ook graag terug, samen met de hamvragen. Zet overal duidelijk je naam op.”

Les 2 (mondeling)

“We gaan nu de vragen bekijken die jullie de vorige les gesteld hebben bij *Nijlpaard op Loosdrecht*. Ik heb vragen die hetzelfde zijn of erg op elkaar lijken, samengevoegd. Daarna heb ik ze in een rij gezet van meest gestelde tot minder gestelde. De onderbouwingen van de antwoorden heb ik er niet bij gezet, maar die komen straks vanzelf aan de orde.

We gaan zoveel mogelijk vragen, en onderbouwde antwoorden op die vragen, bespreken in deze les. Ik zorg ervoor dat we niet te lang bij één vraag blijven hangen. Af en toe zal ik aan jullie vragen of een vraag nu echt wel een hamvraag is, want daar zijn we toch het meest naar op zoek.

Dan beginnen we met de vraag bovenaan. Wie hebben deze vraag gesteld? (.....) Wie wil er een onderbouwd antwoord geven op deze vraag?”

Enzovoort.

Het verhaal

Nijlpaard op Loosdrecht door Helge Bonset

Oké, we hadden geblowd. Maar niet veel. Ik denk: zeven joints met zijn drieën; dat is dus net iets meer dan twee joints de man. Daar kan het echt niet door gekomen zijn. We lagen in mijn bootje op Loosdrecht. Het was die dag nog heter dan in de tropen. Alle drie hadden we net ons havo-examen gehaald, dus er was iedere dag iets te vieren.

We gaven af en toe een joint door en namen om de beurt een hijs. Meestal lagen we op onze rug, want in de lucht was heel wat te zien. En tussendoor kletsten en lachten we.

We, dat zijn Casper, Melvin en ikzelf. Ik heet Lucas, maar ze noemen me Boerie, omdat ik op een dorp woon (Loosdrecht). In dat dorp is net zomin een boer te bekennen als in het dorp waar mijn vrienden wonen (Hilversum), maar dat hebben zij niet door.

Melvin noemen we altijd *Murf*, geen idee waarom. Hij vindt het wel best en daarom blijft het *Murf*. Zo is *Murf* gewoon. Hij en ik kennen elkaar al vanaf de eerste klas mavo, toen iedereen nog dacht dat we niet goed konden leren, en wij ook. Nu gaan we allebei studeren, al weten we nog niet wat. *Murf* denkt aan bedrijfskunde. Ik aan de politieacademie, maar ik vrees dat je dan moet stoppen met blowen.

Casper heeft de leukste bijnaam: *Casperger*. Omdat hij best een rare nerd is. Hij gebruikt graag woorden die niemand van ons gebruikt, zoals *daadwerkelijk* of *per slot van rekening*.

En hij heeft nogal aparte ideeën. In onze vriendengroep (dus met Joris en Jonas en Tom en nog een heleboel anderen) schelden we elkaar uit voor *homo* of *jood*, net als iedereen. Maar

bij *Casperger* mag dat niet. Ten eerste, zegt hij, omdat hij geen homo is, en ook geen jood. En ten tweede omdat hij het erg zou vinden daarvoor uitgescholden te worden als hij het wel was.

Casperger heeft zeven jaar gedaan over de havo. Nu wil hij niet gaan studeren. Leren doe je door om je heen te kijken en na te denken, zegt hij.

Ik zag het het eerst, toen ik rechtop was gaan zitten voor een slokje van mijn bier. "Shit, ouwe!", zei ik. "Daar staat een nijlpaard!"

Casperger en *Murf* bleven liggen en rolden tegen elkaar aan van de lach. "Leuk, Boerie!", riepen ze.

Ik keek nog eens goed naar het enorme beest op het verlaten eilandje in de verte. Het stond roerloos met zijn voorpoten in het water en zijn achterpoten op het land. Zijn kop was half onder water. De uitpuilende oogjes staarden ons aan; voor zover je dat bij een nijlpaard zeker weet.

“Daar staat een nijlpaard”, herhaalde ik.

“Deze stuff is toch een beetje te heavy voor jou, Boerie”, zei Murf. “Nijlpaarden leven niet op Loosdrecht, maar in Afrika.”

“Ze zijn ook met succes in Colombia geïmporteerd”, merkte Casperger op. Hij kwam overeind, keek, en werd voor het eerst sinds ik hem kende een hele tijd stil.

Ook Murf was rechteop gaan zitten. “Ja”, gaf hij toe. “Dat is een fucking nijlpaard.

Maar dat kan toch helemaal niet?”

“Misschien hebben we te veel geblowd”, zei ik. Ik had al eens kastdeurtjes vanzelf zien opengaan en dichtklappen, en later, toen ik op mijn scooter naar huis reed, lantaarnpalen over straat zien wandelen. Maar ik geef toe dat ik toen ook pilletjes had gebruikt.

Casperger verbrak zijn stilte. “In zeldzame gevallen”, zei hij, “leidt cannabisgebruik tot hallucinaties. Maar de kans dat drie gebruikers dan dezelfde hallucinatie hebben, is microscopisch klein.” “Ontsnapt uit Artis misschien?”, vroeg Murf. Casperger en ik schoten in de lach. “Lijn 3 naar Muiderpoort”, zei Casperger. “Trein naar Hilversum, en te poot naar de Oud-Loosdrechtse Dijk”, vulde ik aan. “En dan nog een ligplaats regelen bij De Otter of Het Anker”, zei Casperger. Murf lachte mee; hij kan best wat hebben. “Weggelopen bij een Loosdrechtse drugsbaron?”, probeerde hij nog. Hierop reageerden we niet. Als er zo iemand bestond, zouden we hem echt wel kennen, zeker als hij ook nog nijlpaarden hield. “We zitten op een verkeerd denkspoor”, zei Casperger. “We hebben altijd geleerd dat er op Loosdrecht geen nijlpaarden leven. Waarom? Omdat niemand er ooit een gezien heeft. Maar dat bewijst natuurlijk helemaal niets voor de toekomst. Eén keer moet de eerste zijn, dat is met alles zo. En dat is deze keer. Dit nijlpaard is dus, per slot van rekening, echt.” Murf en ik werden er stil van. Op zo’n moment kon je merken dat Casperger filosofie in zijn profiel had gehad. “Maar geen mens zal ons geloven”, zei Murf, “als we vertellen dat we hier een nijlpaard hebben gezien! Omdat ze er zelf nooit een gezien hebben.” “Inderdaad”, zei Casperger, “en daarom gaan we het nijlpaard nu filmen. Met onze telefoons. En de filmpjes zetten we op YouTube.” Ik pakte mijn telefoon en hield die omhoog. “Veel te ver weg”, zei ik. “En dat beest staat helemaal stil. Ze zullen denken dat we gefotoshopt hebben.” “Inderdaad”, zei Casperger weer. “Dus we varen daadwerkelijk naar hem toe, tot we vlakbij zijn. En als hij dan nog niet beweegt, sporen we hem aan tot het geven van een levensteken.” Ik keek naar de grote muil die intussen zo wijd open was gesperd dat je geen oren en ogen meer zag, alleen nog roze verhemelte en grote, scherpe hoektanden. Ik stelde me voor hoe ons bootje per ongeluk erdoorheen

zou varen, naar het donkere, slijmerige binnenste. “Ik doe de motor niet aan”, zei ik. Casperger keek nadenkend. “Dat is goed”, zei hij. “We peddelen erheen. Waarschijnlijk komt dat bij het dier ook geruststellender over.” Ik keek naar Murf. Ik zag dat hij ook bang was, maar we zeiden allebei niets. Murf had de ene peddel, ik de andere, en zo roeiden we richting nijlpaard, dat intussen zijn muil gelukkig weer had dichtgeklapt. Zijn kop was half onder water. Casperger stond voor op de boot en keek door zijn telefoon, als een stuurman die land zoekt in de verte. Ik vroeg me af of hij wel door had hoe dichtbij we al waren. “Zijn nijlpaarden gevaarlijk?”, vroeg Murf. “Alleen als je ze het gevoel geeft”, zei Casperger, “dat je ze de weg verspert naar het water. Maar hij is al in het water. En wij ook.” Hij was intussen aan het filmen. “Jullie ook”, commandeerde hij. “Leg die peddels weg en pak je telefoon. We hebben zoveel mogelijk bewijsmateriaal nodig. Casperger verbrak zijn stilte. “In zeldzame gevallen”, zei hij, “leidt cannabisgebruik tot hallucinaties. Maar de kans dat drie gebruikers dan dezelfde hallucinatie hebben, is microscopisch klein.”

“Ontsnapt uit Artis misschien?”, vroeg Murf.

Casperger en ik schoten in de lach.

“Lijn 3 naar Muiderpoort”, zei Casperger.

“Trein naar Hilversum, en te poot naar de Oud-Loosdrechtse Dijk”, vulde ik aan.

“En dan nog een ligplaats regelen bij De Otter of Het Anker”, zei Casperger.

Murf lachte mee; hij kan best wat hebben.

“Weggelopen bij een Loosdrechtse drugsbaron?”, probeerde hij nog. Hierop reageerden we niet. Als er zo iemand bestond, zouden we hem echt wel kennen, zeker als hij ook nog nijlpaarden hield.

“We zitten op een verkeerd denkspoor”, zei Casperger. “We hebben altijd geleerd dat er op Loosdrecht geen nijlpaarden leven. Waarom? Omdat niemand er ooit een gezien heeft.

Maar dat bewijst natuurlijk helemaal niets voor de toekomst. Eén keer moet de eerste zijn, dat is met alles zo. En dat is deze keer. Dit nijlpaard is dus, per slot van rekening, echt.”

Murf en ik werden er stil van. Op zo’n moment kon je merken dat Casperger filosofie in zijn profiel had gehad.

“Maar geen mens zal ons geloven”, zei Murf, “als we vertellen dat we hier een nijlpaard hebben gezien! Omdat ze er zelf nooit een gezien hebben.”

“Inderdaad”, zei Casperger, “en daarom gaan we het nijlpaard nu filmen. Met onze telefoons. En de filmpjes zetten we op YouTube.” Ik pakte mijn telefoon en hield die omhoog. “Veel te ver weg”, zei ik. “En dat beest staat helemaal stil. Ze zullen denken dat we gefotoshopt hebben.”

“Inderdaad”, zei Casperger weer. “Dus we varen daadwerkelijk naar hem toe, tot we vlakbij zijn. En als hij dan nog niet beweegt, sporen we hem aan tot het geven van een levensteken.”

Ik keek naar de grote muil die intussen zo wijd open was gesperd dat je geen oren en ogen meer zag, alleen nog roze verhemelte en grote, scherpe hoektanden. Ik stelde me voor hoe ons bootje per ongeluk erdoorheen zou varen, naar het donkere, slijmerige binnenste.

“Ik doe de motor niet aan”, zei ik.

Casperger keek nadenkend. “Dat is goed”, zei hij. “We peddelen erheen. Waarschijnlijk komt dat bij het dier ook geruststellender over.”

Ik keek naar Murf. Ik zag dat hij ook bang was, maar we zeiden allebei niets.

Murf had de ene peddel, ik de andere, en zo roeiden we richting nijlpaard, dat intussen zijn muil gelukkig weer had dichtgeklapt. Zijn kop was half onder water. Casperger stond voor op de boot en keek door zijn telefoon, als een stuurman die land zoekt in de verte. Ik vroeg me af of hij wel door had hoe dichtbij we al waren. “Zijn nijlpaarden gevaarlijk?”, vroeg Murf.

“Alleen als je ze het gevoel geeft”, zei Casperger, “dat je ze de weg verspert naar het water. Maar hij is al in het water. En wij ook.”

Hij was intussen aan het filmen. “Jullie ook”, commandeerde hij. “Leg die peddels weg en pak je telefoon. We hebben zoveel mogelijk bewijsmateriaal nodig.”

Alle drie stonden we rechtop in de boot, onze telefoons gericht op het nijlpaard. Dat had zijn kop nu zo diep in het water dat je bijna alleen zijn rug nog zag, die op een filmpje ook voor een kleine legakker zou kunnen doorgaan.

Casperger zuchtte en liet zijn telefoon zakken. “Aan dit filmpje ontbreekt een duidelijk actiemoment”, zei hij.

“Ik weet wel wat”, zei ik. Ik pakte een leeg bierflesje uit de boot en gooide dat op de rug van het nijlpaard.

“Yes!”, riep Murf opgewonden.

Het actiemoment kwam snel.

De kop rees op uit het water en de oogjes keken priemend in onze richting, het grote lijf was in een paar tellen bij ons, de voorpoten klampten zich vast aan ons bootje en trokken het zo hard omver dat wij er als projectielen uitvlogen.

Ik kwam met een klap op de rug van het nijlpaard terecht, waar ik via de staart vanaf glibberde, als op een wildwaterbaan. Toen ik in het water lag, draaide het nijlpaard zich naar me om. Ik weet zeker dat het lachte.

Daarna dook het onder en verdween.

Ik zwom naar ons bootje, dat weer rechtop lag; het is van polyester. Murf kwam tegelijk met mij aan en we probeerden aan boord te klimmen, wat vanuit diep water helemaal niet zo eenvoudig is.

Casperger was al aan boord. Druipend keek hij het kuipje rond.

“Mijn kleren”, mompelde hij. “Mijn geld. Mijn ID. Mijn stuff. Mijn telefoon!”

En toen pas ging hij echt bad.

“FUCK! FUCK!”, schreeuwde hij. “FUCK DAT NIJLPAARD!”

Murf en ik stelden ons dat voor, en daardoor kregen we zo’n lachkick dat we helemaal slap met ons volle gewicht aan de boot hingen. Casperger wankelde en viel opnieuw overboord.

We zaten op te drogen en namen de schade op. Onze portemonnees, onze ID’s en onze scootersleutels hadden we in een helder moment in een afgesloten kastje van de boot gelegd, dat viel dus mee. Ons bier en onze stuff waren weg. Onze kleren ook, dus we zouden in zwembroek op de scooter naar huis moeten.

En we waren alle drie onze telefoon kwijt. Dat was niet zo erg vanwege de telefoon zelf (die zou de verzekering wel vergoeden, als je tenminste niet over nijlpaarden begon), maar vanwege het bewijsmateriaal. Wie zou ons verhaal nog geloven?

“We gaan gewoon met zijn drieën naar een krant”, opperde Murf. “We vertellen wat we beleefd hebben en we verklaren dat we alle drie ooggetuigen zijn. En dan vragen we of zij er een stukje over willen schrijven.”

“Met als kop: *Nijlpaard op Loosdrecht*”, zei Casperger. “Sorry Murf, maar geen journalist zal dit ook maar een moment serieus in overweging nemen, zelfs niet bij *De Loosdrechtster*.”

“Misschien moeten we naar de politie”, zei ik. Het leek me wel spannend om daar ons verhaal te vertellen.

“Als wij na onze drank- en drugsconsumptie aangifte komen doen tegen een *nijlpaard*”, zei Casperger, “staat Jeugdzorg morgen bij onze ouders op de stoep”.

“Waar is dat nijlpaard eigenlijk gebleven?”, vroeg Murf. Met een hand boven zijn ogen speurde hij de omgeving af.

“Weggezwommen”, zei ik.

“Nijlpaarden kunnen niet zwemmen”, zei Casperger.

“Deze wel”, zei ik. “Ik heb het zelf gezien. Een keer moet de eerste zijn.”

Het werd stil. We waren bang om ruzie te krijgen doordat we alle drie teleurgesteld waren in de afloop van onze middag.

“Ik weet wel wat”, zei ik.

“Dat hebben we eerder gehoord, Boerie”, zei Casperger. “En de gevolgen waren toen, zacht gezegd, niet positief.”

“Ik kan een *verhaal* schrijven”, ging ik onverstoorbaar door, “over wat we hebben meegemaakt.”

Ik houd erg van verhalen schrijven. Toen ik elf was, schreef ik al een verhaal over een inspecteur van politie die in een onderzeeboot een moord oploste, samen met de kapitein.

“Een verhaal”, zei Murf, “dat gaat toch juist over iets dat níét echt is gebeurd?”

“Dat hoeft niet”, antwoordde ik. “Het kan verzonnen zijn maar ook echt gebeurd, dat weet je niet zeker. Het hangt ervan af hoe je het opschrijft. Als je het goed opschrijft, gaan je lezers erin geloven, en dan gaan ze denken dat het echt gebeurd is.”

“En jij denkt dat jij dat kan?”, vroeg Casperger. “Dat je het zo kan opschrijven dat mensen echt zullen geloven dat wij een nijlpaard hebben gezien op Loosdrecht?” “Ja”, zei ik.

“Schrijf je dan ook over de stuff en het bier?”, vroeg Murf bezorgd. Zijn ouders zijn nogal streng.

“Ik kan onze namen veranderen”, zei ik. “Maar dan weet niemand meer dat wij het waren.”

Murf en Casperger waren een tijdje stil. “Waag maar een poging, Boerie”, zei Casperger tenslotte. “We lezen het wel als het klaar is.”

De motor was opgedroogd door de felle zon en startte meteen. Wel zaten we nog tot onze enkels in het water van de kuip.

Toen we terugvoeren, keken Casperger en Murf mij regelmatig even aan, en dan weer naar elkaar. Misschien dachten ze: laat die Boerie maar met zijn verhaal. Dat wordt toch niets.

Maar dan hebben ze het mis.

2 Les bij De spiegel, Mensje van Keulen

Gert Rijlaarsdam

Deze les baseerde ik op onderzoek van Tanja Janssen waaruit bleek dat leerlingen een verhaal meer gemotiveerd lezen als zij eerst over hetzelfde thema hebben geschreven. De docent leest het begin van een verhaal voor, leerlingen schrijven er een vervolg op, maar niet het slot: hoe het afloopt blijft nog open. Dat schrijven zet de interne dialoog tussen leerling en tekst in werking. De teksten die leerlingen schrijven wisselen zij uit; ze voorspellen hoe het verhaal zal aflopen: daarmee is een begin gemaakt met de externe dialoog (zie inleiding bij dit boek). De klas creëert diverse interpretaties van de start van het verhaal.

Met die ervaringen vervolg ik de les. De docent leest de rest van het verhaal voor, met drie pauzes waarin leerlingen de gelegenheid krijgen de vragen op te schrijven die bij hen oprezen tijdens het luisteren. (Ik ben er een voorstander van dat leerlingen de tekst niet kunnen meelesen, anders zullen sommige leerlingen al vooruitsnellen, en dan werken de denkpauzes niet.) Die vragen wisselen leerlingen uit, in groepjes van twee, drie of vier, net wat handig is in de klas. Ze markeren een van de vragen van de andere leerling als meest interessant, en bespreken dan welk van de vragen het interessantste is om met zijn tweeën, drieën of vieren te bespreken. Die uitgekozen vraag bespreken ze dan in de groepjes (van twee, drie of vier), en ze noteren de antwoorden op die vraag. Met nadruk vragen we leerlingen om *antwoorden* (meervoud) op te schrijven, om de ervaring van multi-interpretabiliteit een kans te geven.

De les bestaat uit 7 fasen en een toegift. Ik schat dat de les twee lesuren duurt. Het eerste deel (tot en met fase 3) duurt waarschijnlijk geen lesuur, maar het lijkt me het beste om na fase 3 de les te beëindigen als het om lesuren van 45 minuten gaat. De toegift vergt een lesuur extra, misschien vindt u dat te veel, maar dan hebben de leerlingen ook een eigen verhaal geschreven. Ik zou daar wel voor kiezen.

Benodigd: werkblad 1 om een stuk van het verhaal te schrijven; werkblad 2 voor de opdrachten tijdens het lezen.

1. (5 minuten) U deelt werkblad 1 uit. Introduceert de les. Geef de titel niet. Hoofdpersoon is een meisje van jullie leeftijd. Het begint zo:

“Overal loerden dieven volgens haar moeder. Mannen en jongens op bromfietsen, scooters, of gewoon te voet, op snelle sportschoenen. Ze rukten je tas af en het liet ze koud als je meegesleurd werd en je vel aan de straatstenen verloor.”

Vertel dat u zo dadelijk meer zal voorlezen, en dat de leerlingen op het werkblad aantekeningen maken over het meisje. Daarna schrijven zij een *vervolg*, maar niet het hele verhaal: andere leerlingen gaan er later een slot bij bedenken.

2. (20 minuten) Als u het eerste deel hebt voorgelezen, vraagt u leerlingen op werkblad 1 het verhaal verder te schrijven. Niet meer dan 20 minuten. Waarschuw leerlingen vijf minuten voor het einde van die twintig minuten, of laat een klok meelopen op het digibord?
3. (15 minuten) Deel werkblad 2 uit. Leerlingen lezen elkaars teksten. Elke leerling leest twee tot drie teksten van naaste burens. De vraag is: schrijf onder elk verhaal hoe het af zal lopen.

(Werkblad 2: in de aanslag)

4. Introduceer het vervolg van de les: ik ga nu het verhaal voorlezen zoals Mensje van Keulen het schreef. Eventueel laat u wat foto's van haar zien op het digibord, en wat verhalenbundels. Luister, misschien wel met je ogen dicht. Ik stop drie keer even: schrijf dan de vragen die in je opkwamen tijdens het luisteren op (werkblad 2).

Dan leest u het hele verhaal voor. Markeer drie pauzes, waarin leerlingen hun vra(a)gen opschrijven. We hebben drie markeringen aangebracht, maar misschien vindt u andere plaatsen beter. Pas de pauzes in de tekst dan aan.

5. Leerlingen wisselen twee aan twee hun werkbladen met vragen uit, en noteren achter een van de drie vragen een uitroepteken, om aan te geven: 'dit vind ik de interessantste vraag!' Eventueel

laat u twee tweetallen uitwisselen daarna. Kost meer tijd, maar de discussies zullen interessant en leerzaam zijn, omdat er waarschijnlijk weer nieuwe perspectieven worden uitgewisseld. U moet dan stap 6 aanpassen aan viertallen.

6. De tweetallen bespreken de twee geselecteerde vragen:
Eerst het belang van de twee vragen:
 1. waarom vinden jullie dit een interessante vraag?
Dan het bespreken van antwoorden op de twee vragen:
 2. Wat zou het antwoord/wat zouden antwoorden kunnen zijn op die vraag?

Bij die laatste vraag kunt u onderstrepen dat een vraag meer antwoorden kan oproepen/ dat op interessante vragen meer antwoorden mogelijk zijn. De leerling die de vraag stelde, noteert het gezamenlijke antwoord op haar werkblad.
7. Afronding
Leerlingen bedenken een titel bij het originele verhaal.
Verzamel de titels klassikaal op het bord. Vraag om toelichtingen.

Leerlingen vergelijken het eigen verhaal met het originele verhaal. Door te vergelijken zullen zij criteria/argumenten noemen voor kwaliteit van verhalen. De denkactiviteit 'vergelijken' is in meer algemene zin een goede leeractiviteit om over kwaliteiten te spreken.

Verzamel antwoorden klassikaal. Vraag zoiets als: wie vindt het eigen verhaal beter zou kunnen worden als het was afgeschreven dan het verhaal dat we hebben gelezen? Noteer de getallen even op het bord: het aantal leerlingen dat het eigen verhaal beter vond, en het aantal leerlingen dat het verhaal van Mensje van Keulen beter vond.

Geef ca. vijf leerlingen uit de groep 'Mijn verhaal zou beter zijn' de beurt en schrijf meteen mee op het bord: noteer kwaliteitscriteria/-argumenten. Vraag dan de andere groep: wie vond het verhaal dat ik voorlas beter dan het eigen verhaal? Noteer ook hun criteria/argumenten. Vraag de rest van de klas of andere leerlingen nog andere redenen hadden opgeschreven?

Probeer via een klassengesprek de genoemde criteria te groeperen ('wat hoort bij wat?'). Laat leerlingen vooral aan het werk om die groepering aan te brengen.
Sluit af met wie wel meer van mensje van Keulen zou willen lezen.

8. Toegift. Er zijn nu flink veel onaffe verhalen. Waarschijnlijk zou een aantal leerlingen hun verhaal wel willen afschrijven. Het risico is dat die verhalen dan wel wat ingrediënten zullen gaan bevatten van het voorgelezen verhaal. Erg is dat niet. Leerlingen hebben nu een rijke basis om het eigen verhaal af te schrijven. Geef de leerlingen daar goed de tijd voor. Laat hen kiezen: schrijf je eigen verhaal af, of schrijf het vervolg op het begin van het volgende verhaal (Zie hieronder).
Heel geschikt: laat leerlingen zelf kiezen uit fragmenten: er staan er flink wat op Van Keulens website: <http://www.mensjevankeulen.nl/fragmenten.htm#engel>

Nu weet je wie Bob is**Mensje van Keulen, uit de bundel *Ik moet u echt iets zeggen*, Atlas Contact, 2020**

Ze heeft hem al voorbij zien lopen. Zijn roze sjaal en camel jas waren haar opgevallen, en nu ze zijn grove gezicht ziet vindt ze die kleuren nog merkwaardiger. Ze weet hoeveel haar vader weegt en schat de man op honderdtwintig kilo. Hij stampst zijn lakschoenen af op de mat, hangt zijn sjaal los en gaat aan de korte kant van de bar zitten.

(Voorlees)Tekst 1

Overall loerden dieven volgens haar moeder. Mannen en jongens op bromfietsen, scooters, of gewoon te voet, op snelle sportschoenen. Ze rukten je tas af en het liet ze koud als je meegesleurd werd en je vel aan de straatstenen verloor. Ze sneden of knipten ook wel het hengsel door, dat ging eenvoudiger dan bij het slot van een fiets, en hoeveel fietsen werden er niet gestolen, iedere dag weer? Mijn tas pakken ze niet, had ze tegen haar moeder gezegd, geen enkele dief wil een pukkel van de dump met schoolboeken en een krentenbol. Ze tastte in het voorvak naar haar pennen en potloden, nagelvijl en lippenstift, terwijl ze langs een bloemenwinkeltje liep waar een in het zwart geklede vrouw met grote oorringen een emmer lelies naar binnen droeg. Het huis waar ze moest zijn, was nu dichtbij. Ze bleef even staan voor een etalage met handgemaakte schoenen. Gele, rode en groene exemplaren, sommige met hakken als tulpen of strijkijzers. Ze was te opgewonden om zich af te vragen of ze, als ze rijk was, op een dergelijk paar zou willen lopen.

Eén hoog moest ze zijn, had de man aan de telefoon gezegd. Als hij niet meteen opendeed, moest ze blijven bellen, omdat hij hardhorend was. Zijn stem had hoog, bijna vrouwelijk geklonken. Ze had het raar gevonden dat hij tweemaal naar haar naam had gevraagd, ook nog had willen weten of ze een huisdier had en hoe haar hond dan wel heette, maar zijn eigen naam niet had genoemd.

Er was geen naambordje, alleen een paar gaatjes van schroefjes en een punaise die niet paste bij zo'n chique deur. Achter de ramen van het bovenhuis en de parterre waren de gordijnen gesloten en de lage ramen van het souterrain waren afgeschermd met hekwerk. Het leek wel of er niet meer gewoond werd. Ze belde aan en de deur sprong vrijwel meteen met een klik open. Op de mat lagen post en reclamefolders. Ze pakte ze op, veegde haar voeten.

‘Hallo?’ riep ze, turend in het trapgat aan het eind van de marmeren gang.

Ze wachtte even en bedacht toen dat de man haar misschien niet kon horen en dat ze beter naar boven kon gaan. De grove zolen van haar gympen zakten weg in de loper. Het gaf haar het gevoel dat ze welkom was, maar de stoeve trapleuning maakte dat ze een paar maal stilstond en aan haar moeder dacht, die niet beter wist of ze was naar het zwembad. Het zwembad waar het licht was en schoon rook en niet, zoals hier, naar een oude deken. Ze moest niet vergeten op weg naar huis haar badpak en handdoek nat te maken en dan in elkaar te rollen. En haar haar, het moest nog net vochtig zijn.

Vervolg, met leespauses, hieronder aangeduid *pauze*

Wat deed ze alleen in een onbekend huis met een onbekende man? Ze kromp zowat ineen als ze zich de angst van haar moeder voorstelde. Juist daarom moest ze naar boven toe, naar de man die had gezegd dat ze de spiegel mocht komen bekijken. En als ze hem wilde hebben, hoefde ze misschien alleen maar wat spullen in te pakken of de trap af te dragen, want zo had het in de rubriek 'Aangeboden' gestaan: 'Wegens verhuizing: Antieke hangoortafel, penantkastje, rookstel, en bijzondere spiegel. In ruil voor enige hulp.' Wat zou er bijzonder aan die spiegel zijn? Was hij kostbaar? Had hij een vreemd model? Wie weet was het zo'n lachspiegel die je dik of dun maakte of ondersteboven liet zien. Ze wist niet of ze zoiets wel in haar kamertje wilde.

In de gang op de eerste verdieping brandde een hanglamp van glas in lood die de prenten, die in rijen boven elkaar hingen, een roze gloed gaf. Portretten van mannen met pruiken. Landkaarten die in een leeuwenkop eindigden. Zeilschepen op puntige golfjes.

Ze klopte op een deur die op een kier stond. 'Hallo meneer?'

'Kom maar binnen,' klonk het zwakjes.

Hoewel ze zich geen enkele voorstelling van de man had gemaakt, schrok ze. In een grote kamer, afgeladen met antiek, stond een hemelbed met rode draperieën en midden in dat bed lag een kind, een groot kind met een gerimpeld, rond gezicht en bolle, blauwe ogen. Het leek of hij geen wenkbrauwen en wimpers had, maar ze waren waarschijnlijk zo wit als zijn stekelig uitstaande haar.

'Iris?' zei hij.

Ze knikte en drukte de muis van haar hand tegen het voorvak van haar tas.

'Ik dacht eerst dat het Isis was,' zei hij. 'De Egyptische godin.'

Ze stak haar hand met de post en de folders uit.

'Wil je dat voor me weggooien, alsjeblieft?'

Ze deed of ze de prullenbak naast het bed niet zag en legde het papier op een ronde, mahoniehouten tafel, waar schalen en vazen op stonden en een bewerkte olifantstand.

'Staat er antiek bij je thuis, Iris?'

Ze dacht aan het bankstel, het wandmeubel, de lichte houten vloer. Haar broer noemde de televisie antiek, zoals hij ook vond dat iedereen boven de twintig al dood was. Misschien dat de paar juwelen die haar moeder van haar grootmoeder had geërfd echt antiek waren.

'Ja, meneer.'

'Fausers antiek is ruim veertig jaar een begrip in deze stad geweest. Fauser is mijn naam, Karl Fauser. Je ouders kennen de zaak vermoedelijk wel.'

'Ik kom op de advertentie.'

‘Je komt om de spiegel te zien. Daarom heb ik die advertentie ook zo opgesteld. Het penantkastje, de hangoortafel en het rookstel waren alleen maar woorden voor je, maar toen zag je die spiegel staan en dacht: wat is er zo bijzonder aan? Nietwaar?’

Hij stak een hand boven de deken uit en wenkte haar, maar voor geen goud zette ze een voet in de richting van dat bed. Misschien deed de griezels maar of hij ziek was en kwam hij ineens naakt of in een strak zwart pak onder de deken vandaan, greep haar beet, sloot haar op, wurgde haar.

‘Ik hoef hem niet,’ zei ze. ‘Dat kwam ik zeggen. Bedankt evengoed. Ik moet nu naar huis, anders wordt mijn moeder ongerust.’

‘Weet ze waar je bent?’

De vraag bezorgde haar kippenvet. ‘Ja, ik heb gezegd dat ik hier naartoe ging,’ zei ze en knikte naar een barokke pendule. ‘Maar ik wist niet dat het al zo laat was.’

‘Die klok staat al jaren op vier uur. Of is het tien voor halftwaalf? Niet dat het mij iets uitmaakt. Heb je een lieve moeder?’

‘Mijn moeder?’ zei ze verbaasd. ‘Ja, ze is heel lief.’

‘Je had best samen met haar mogen komen. Of met Tibbie, je hond.’ Hij schoof wat tussen de dekens uit en ze zag dat hij een paars pyjamajasje droeg. ‘Waar was je eigenlijk naar op zoek in de advertenties?’

‘Een fiets,’ zei ze, ‘een mountainbike.’

Ze vroeg zich af waar de verhuisdozen stonden en liet haar ogen langs de meubelstukken, schilderijen en talloze voorwerpen gaan die, ondanks hun grilligheid, de kamer een sombere aanblik gaven. Er hingen ook spiegels in zware lijsten, als vensters waar geen licht door viel. Ze telde er wel zeven, acht.

‘Die is het,’ zei Fauser en wees met een kromme wijsvinger naar een kleine, ovale spiegel met een vergulde stralenkrans. ‘Een erfstuk dat ik nooit heb willen verkopen. Kijk er maar eens in.’

Ze aarzelde een paar tellen en zette toen haar pukkel op de grond. Al was de spiegel niet rond, hij deed haar aan de zon denken. Om erbij te komen moest ze om een salontafel heen lopen, waar tot haar afgrijzen een opgezette schildpad op stond, en dan langs een chaise longue en het beeld van een Venetiaanse Moor.

‘En wat zie je in de spiegel?’ vroeg Fauser.

‘Niks. Behalve mijn gezicht.’

‘Precies. De vorm maakt dat je je gezicht goed ziet en niet door de achtergrond wordt afgeleid.’

Het was een fantastische spiegel. De puistjes op haar wangen leken verdwenen, haar lippen waren niet langer schraal, haar haar was mooier

rood, en haar ogen glansden, wierpen een verrukte blik terug en gaven haar een gevoel van verliefdheid.

‘Na dat van mijn moeder, grootmoeder en overgrootmoeder is het nu jouw gezichtje dat erin gevangen wordt...’

pauze

Ze deed verschrikt een stap opzij en sloeg haar handen voor haar gezicht.

Fauser liet een lachje horen. ‘Mijn ogen mogen dan slecht zijn, meisje, ik zag heus wel dat je hem mooi vindt. Hij is voor jou, en alles wat je ervoor hoeft te doen, is me even helpen.’

Tussen haar vingers door zag ze nu in de spiegel een gedeelte van de draperie met koord en kwast van het hemelbed. Ze rechtte haar rug, draaide zich om en zei: ‘In de advertentie stond dat u ging verhuizen, maar er staan nergens dozen.’

‘Toch ga ik verhuizen.’ Zijn stem klonk zachter en heser. ‘Til de spiegel voorzichtig van de muur en kom hier, dan leg ik het je uit, ik ben niet alleen wat hardhorend, het kost me ook moeite om luid te spreken.’

De spiegel was zwaarder dan ze dacht, een plastic tasje zou hem niet houden. Ze sloeg er een arm omheen en ondersteunde hem met haar andere hand. De achterkant was van hout en voelde lauw aan. Op twee passen van het bed bleef ze staan. Ze zag nu pas goed hoe gerimpeld Fausers gezicht was, alsof het in een zeef was gedrukt.

‘Hoe oud is Tibbie?’ vroeg hij.

‘In september wordt hij acht.’

‘Dan is hij al een beetje bejaard. Wat gebeurt er met hem als hij oud en ziek is?’

Ze haalde haar schouders op, voor zover dat lukte met de spiegel.

‘Ik bedoel heel oud en ziek, zodat hij geen leven meer heeft. Laten jullie hem dan inslapen?’

‘Ik denk het wel.’

‘Ik ben heel oud en ziek.’

‘Sorry, dat wist ik niet.’

‘Ik wil naar de andere wereld verhuizen. Ik neem aan dat je begrijpt wat ik bedoel.’ Fauser tilde zijn hoofd op en liet het weer in het kussen vallen. ‘Ik heb een zwak hart. Ik kan wachten tot het ophoudt met kloppen, maar ieder uur dat ik moet wachten is me er een te veel. Ik wil dat iemand me helpt. Dat gaat niet zomaar. Verderop, voorbij de gracht en de kade, ligt een wijk waar jongetjes wonen die altijd geld nodig hebben en hun mes graag gebruiken. Twee weken geleden heb ik een stuk karton achter het raam op

de parterre gezet met ‘Wie wil mij voor veel geld naar de andere wereld helpen?’ Maar er kwam niet één rotjongetje op af. Achteraf is dat maar goed ook, want ik heb het liever niet zo bloederig.’

Ze bevond zich in het huis van een gek. Haar moeder had gelijk: dieven, kinderlokke, moordenaars, gevaarlijke gekken, ze waren overal. Als het niet zo was, zou de krant de helft dunner zijn.

‘Wat u ook van me wilt,’ zei ze, ‘ik doe het niet.’

pauze

‘Ik ben een oplichter en een vrek geweest en nu kan ik nog wat doen om het goed te maken. Misschien is het misdadig je erin te betrekken, omdat je nog zo jong bent. Aan de andere kant vergeet je op die leeftijd snel. Ik weet me van die tijd ook vrijwel niets meer te herinneren.’

Ze voelde de stralenkrans in haar hand en bovenarm duwen. ‘Ik doe het niet,’ zei ze. ‘Ik zal nooit van m’n leven iemand vermoorden.’

‘Moord? Welnee, je helpt me alleen. Het enige wat ik van je vraag is het kussen op mijn hoofd te leggen en dan iets erbovenop, zodat je de daad zelf niet eens hoeft te voltooien.’

Die pendule bijvoorbeeld, die is goed zwaar. Of die bronzen kop van Wagner op de schoorsteen, dan denk ik er ondertussen zijn muziek bij.’

‘Ik doe het niet.’

‘Wil je geld voor een mountainbike?’

Ze kneep haar lippen op elkaar en drukte de spiegel tegen zich aan.

‘Voorzichtig! Je hebt geen idee hoe kostbaar die spiegel is,’ fluisterde Fauser. ‘Van alle mensen die reageerden heb ik jou uitgekozen, omdat je van dieren houdt. Laat me je dan vertellen wat voor dienst je niet alleen mij, maar vooral de dieren bewijst. De honden in het asiel, de zwervkatten, varkens, zeehondjes, apen, oude paarden, ik laat ze mijn hele vermogen na... Kom toch wat dichterbij, heb een beetje begrip...’

Ze keek in zijn waterige, blauwe ogen. Ze geloofde het niet van die dieren. Hij had een olifantstand en een opgezette schildpad. Hij loog, en ze zag aan zijn ogen dat hij wist dat ze hem doorhad. Ze werden steeds boller, ze sprongen zowat uit zijn gezicht, kogels van snot. Maar ze wilde best een beetje begrip opbrengen. En als hij niet loog? Dan begreep hij in ieder geval dat ze niet te koop was.

pauze

Ze bevrijdde de spiegel uit haar omhelzing, tilde hem zo hoog ze kon en liet hem vallen. Fausers schreeuw ging verloren in de knal en het geraas

van brekend glas. In de scherven lichtten blonde lokken op, een mond die trilde, een verwonderd oog, een bepoederde wang, een oor met een parel. Even plotseling vervaagde de puzzel en weerspiegelde de kamer met het pompeuze bed waarin de oude man lag, en in de oude man het hart dat niet langer klopte.

Werkblad 1.

Schrijf het vervolg op dit verhaal (15 minuten). Wat gebeurt er na dit begin? Schrijf drie tot vijf alinea's. Andere leerlingen verzinnen later een slot voor jouw verhaal. Eindig je vervolg met ...

Werkblad 2.

1. Schrijf hier hoe het verhaal dat je van je buur las af zal lopen

Hoe lopen de verhalen af?

Verhaal 1. Ik denk dat het verhaal ...

Of: Ik denk dat het meisje ...

Verhaal 2. Ik denk dat het verhaal ...

Of: Ik denk dat het meisje ...

Verhaal 3. Ik denk dat het verhaal ...

Of: Ik denk dat het meisje ...

2. Vragen die bij mij opkwamen tijdens het voorlezen

Welke vraag kwam bij jou op in het stukje dat je net hoorde?

Leespauze 1:

Leespauze 2:

Leespauze 3:

Over welke vraag hebben jullie samen overlegd?

Welke antwoorden hebben jullie op die vraag bedacht?

3. Wat zal de titel van het verhaal zijn? Schrijf hem op:

4. Welk verhaal vind je beter, wat voorgelezen is, of zou jouw verhaal beter kunnen zijn als je het zou afschrijven? Kun je dat uitleggen?

3 *Brommer op zee in woord en beeld*

Martine Braaksma

1. Korte uitleg lesontwerp

Het lesontwerp 'Brommer op zee in woord en beeld' is sterk gebaseerd op onderstaande cyclus die op verschillende manieren aan de orde komt in het boek van Tanja Janssen (2009):

1. Leerlingen stellen zich individueel vragen tijdens het lezen van een tekst (in dit geval met het verhaal *Brommer op zee* van Maarten Biesheuvel).
2. Ze komen daarna tot twee hamvragen (individueel, via een interne dialoog).
3. Vervolgens onderhandelen ze over de 'beste hamvraag' met klasgenoten (externe dialoog).
4. Ten slotte komen ze gezamenlijk tot een antwoord op die hamvraag dat zij kunnen rechtvaardigen.

Ook de inleidingen op de opdrachten voor de leerlingen (zoals uitleg over vragen stellen en een toelichting bij het bepalen van hamvragen) zijn sterk geïnspireerd op lesmateriaal van Janssen (2009).

Ik heb er een vijfde stap (onderdeel) aan toegevoegd: leerlingen bekijken (in groepjes) een korte verfilming van het verhaal. Ze bespreken vervolgens de insteek en interpretatie van de filmmaker en bediscussiëren of dit hun ideeën over de hamvraag verandert. Het gebruik van film om het verhaal aansprekender te maken voor leerlingen, komt aan de orde in Janssen (2009). Ook anderen zien het als een meerwaarde om films stevig te verankeren binnen het literaire curriculum. Bepaalde films delen namelijk essentiële aspecten met geschreven literaire werken, aspecten die ervoor kunnen zorgen dat leerlingen een extra en iets moderner handvat krijgen om zich literair verder te ontwikkelen (Van Eik & Groenendijk, 2012). Uit vragenlijstonderzoek onder docenten Nederlands blijkt voor een groot deel van hen film deel uit te maken van het literatuuronderwijs. Aanbevolen wordt om na de vertoonde film in gesprek te gaan met de leerlingen. Leerlingen geven aan dit prettig te vinden en juist deze materie is geschikt voor discussie omdat de meningen zo uiteenlopen (Grubben, 2020).

Met mijn lesontwerp heb ik geprobeerd om met authentieke vragen (die vanuit leerlingen zelf komen) en via dialogische interactie, exploratie en uitwisseling van ideeën plaats te laten vinden tussen leerlingen. Er is veel ruimte voor open discussie. De interactie is niet gericht op de overdracht van informatie, maar op het uitwisselen en uitdiepen van ideeën en ervaringen en het stimuleren van het denkproces van de leerlingen. Het stellen van vragen wordt op die manier meer onderdeel van sociale interactie (de dialoog met andere lezers). Door vragen over literaire teksten met elkaar uit te wisselen en te bespreken – bijvoorbeeld in groepsdiscussies – kunnen leerlingen meer betrokken raken bij het gelezene dan wanneer zij de tekst individueel zouden verwerken (Janssen, 2009).

In het lesontwerp heb ik bovendien gepoogd de volgende ‘do’s and don’ts’ die Janssen (2009) noemt, te verwerken:

- Besteed aandacht zowel aan het individuele leesproces (het zelf stellen van vragen tijdens het lezen) als aan de dialoog met anderen (het uitwisselen en bespreken van vragen na afloop van het lezen).
- Het bedenken van vragen en hypotheses kan het leesproces van de leerlingen misschien te zeer vertragen. Maak de opdracht daarom niet te sturend.
- Werk niet te snel naar een hamvraag toe, maar geef leerlingen veel tijd en gelegenheid om allerlei vragen te stellen, na te denken, een hamvraag te kiezen en met anderen te overleggen. De ervaring leert dat de meeste leerlingen uiteindelijk met een interessante hamvraag komen.

2. Verantwoording tekstkeuze

Ik heb gekozen voor *Brommer op zee* door Maarten Biesheuvel, een klassiek verhaal van een van de beste verhalenauteurs die Nederland gekend heeft. Het is afkomstig uit de verhalenbundel *In de bovenkooi*, waarmee hij in 1972 debuteerde.

Volgens auteur, literair recensent en journalist Onno Blom “[...] moet een goed kort verhaal [...] een idee of een gevoel in kort bestek op fantastische wijze weergeven. Als je zo weinig ruimte hebt, moet elke zin raak zijn.

Daarom is het zo moeilijk. Een hele wereld openen in een paar zinnen: dat is de kunst.” (Tielbeke, 2015).

Over *Brommer op zee* schrijft Blom (2021): “Dit verhaal toont in één beeld de kunst van het korte verhaal. Het begint allemaal met één klein, krachtig idee: een speld op water laten drijven. Je kunt de verhalen van Biesheuvel opvatten als een pleidooi voor de verbeelding. Ze zijn absurdistisch, maar tegelijkertijd zit er vaak iets autobiografisch in. Net als Isaïc heeft Maarten zelf als jongen anderhalf jaar over de oceanen gevaren, op de SS Haulerwijk. Hij houdt hartstochtelijk van de zee en die liefde keert vaak in zijn werk terug. In Isaïc zie je iets van Maarten terug, maar je ziet ook het schrijverschap verbeeld. Je ziet hem geloven in iets dat zijn eigen geest oproept.” Blom voegt toe: “In de verhalen van Biesheuvel [...] maak je dingen mee die je nog nooit hebt meegemaakt en ook nooit meer zal meemaken. Na afloop kijk je net zo ‘verbaasd, verwonderd, verbijsterd’ om je heen als de schrijver zelf. Bies laat je huilen en lachen tegelijk.”

Brommer op zee roept door die absurditeit, verwondering en verbeelding haast automatisch vragen op. Tegelijkertijd kent *Brommer op zee* een duidelijke verhaallijn, is het een aansprekend verhaal en niet heel ingewikkeld te lezen. Het verhaal sluit hiermee aan bij hetgeen Janssen (2009) schrijft over de verhaalkeuze voor een didactiek van zelf vragen stellen: “Enerzijds moeten de verhalen meerduidig of raadselachtig zijn en vragen bij de lezer kunnen oproepen. Anderzijds moeten ze ook weer niet te moeilijk zijn. Het moeten aansprekende verhalen zijn, geschreven in een eenvoudige stijl en met een duidelijke verhaallijn, aansluitend bij het leesniveau en de interesses van de [...] lezers”.

3. Lesontwerp voor bovenbouw havo/vwo

Onderdeel 1. Lezen en vragen stellen

Tijdens het lezen van een verhaal, stuit je vast op dingen die je vreemd vindt of raar. Dingen die je niet (helemaal) kunt plaatsen of die je niet (helemaal) begrijpt. Dat kan van alles zijn; een woord waarvan je de betekenis niet kent, een personage dat vreemde dingen doet of anders reageert dan je zou verwachten, een situatie die voor jou raadselachtig is, een verband tussen gebeurtenissen, dat ontbreekt, sprongen in de tijd, een stijl van schrijven die merkwaardig is, enzovoorts. Kortom: je stelt jezelf allerlei vragen.

Let wel: met ‘vragen’ bedoelen we: echte vragen. Dit zijn vragen waarop je als gewone lezer niet meteen een antwoord weet: dingen die jij wilt weten, die jij interessant, vreemd, raar, raadselachtig, onbegrijpelijk, onduidelijk, verbazingwekkend enzovoorts vindt in een verhaal. Het gaat dus niet om schoolmeestervragen of vragen naar de bekende weg van het type: ‘Wat is de titel van dit verhaal?’

Opdracht (individueel)

Lees het verhaal *Brommer op zee* van de Nederlandse schrijver J.M.A. (Maarten) Biesheuvel (1939-2020). Hij debuteerde in 1972 met de verhalenbundel *In de bovenkooi*, waarmee hij onmiddellijk naam maakte. Biesheuvel wordt beschouwd als één van de meesters van het genre korte verhaal. Daarom is er een jaarlijkse prijs voor de beste korte verhalenbundel in de Nederlandse taal naar hem vernoemd: de J.M.A. Biesheuvelprijs.¹

Noteer tijdens het lezen van het verhaal alle vragen die bij je opkomen. Het zijn vragen die je jezelf stelt. Zet hiertoe het nummer van de vraag bij de betreffende passage in het verhaal.

Onderdeel 2. Komen tot een hamvraag

‘Echte’ lezersvragen zijn er in allerlei soorten en maten. Sommige zijn interessanter om over na en door te denken dan andere. Een dergelijke vraag noemen we een hamvraag. Een hamvraag is ‘de’ cruciale vraag bij een verhaal (of boek of film), de vraag waar het allemaal om draait. Het is een vraag:

- *die naar jouw mening belangrijk is voor het verhaal als geheel;*
- *die je ook na het lezen niet loslaat;*
- *waarop waarschijnlijk meer dan een antwoord mogelijk is;*
- *waarover je van mening kunt verschillen.*

Een hamvraag is dus juist géén vraag naar de bekende weg van het type: hoe heet de hoofdpersoon? Bij een goede hamvraag moet je eigenlijk het idee hebben dat ‘ie niet helemaal te beantwoorden is. Om met de schrijver Mulisch te spreken: “Sommige vragen zijn zo goed, dat het jammer is ze met een antwoord te verknoeien.”

¹ <https://www.jmabiesheuvelprijs.nl>

Opdracht (individueel)

Je hebt zojuist het verhaal *Brommer op zee* gelezen en de vragen genoteerd die tijdens het lezen bij je opkwamen. Bekijk deze vragen nog eens goed en bepaal bij iedere vraag of het een 'hamvraag' is. Zo ja, markeer dat.

Herlees daarna het gehele verhaal en bedenk of je aanvullende hamvragen kunt bekijken. Zo ja, schrijf deze op.

Bepaal vervolgens de twee meest interessante hamvragen bij *Brommer op zee* en schrijf deze op. Geef ook aan waarom je vindt dat dit interessante vragen zijn.

Onderdeel 3. Bespreking hamvragen met klasgenoten

Lezers hebben niet allemaal dezelfde vragen. Terwijl de een dit raadselachtig vindt, verbaast de ander zich meer over dat. Dat is ook een belangrijk kenmerk van literatuur: ze biedt voor elk wat wils, of – in pretentieuzer bewoording – literatuur is multi-interpretabel. Juist omdat je een literair werk op meerdere manieren kunt uitleggen, is het zinvol erover te praten met anderen. Zo krijg je verschillende visies aangeboden en ontdek je, al pratende, nieuwe dingen en krijg je nieuwe inzichten.

Opdracht (in groepjes van drie of vier leerlingen)

Besprek je twee hamvragen bij *Brommer op zee* met je groepsgenoten en licht je keuze toe. Bepaal vervolgens met je groepje wat volgens jullie de beste hamvraag is en noteer jullie motivatie daarvoor.

Onderdeel 4. Komen tot een antwoord

Net zoals lezers niet allemaal dezelfde vragen bij een verhaal hebben, hebben ze ook niet allemaal hetzelfde antwoord op een vraag. Bij een hamvraag is dat helemaal lastig. En dat maakt het juist ook leuk en spannend. Dat komt vooral door de rechtvaardiging van een antwoord: door zo precies mogelijk weer te geven op welke verhaalgegevens het antwoord berust.

Maar bedenk: “zo absolute zekerheid elders in het leven al bestaat, is ze in de literatuur toch ver te zoeken”. Een definitief antwoord op een hamvraag valt dan ook niet te geven. Elk antwoord blijft – deels – berusten op ‘gut feeling’. Er zit weinig anders op dan accepteren dat je, in elk geval bij literatuur, moet werken met waarschijnlijkheden in plaats van zekerheden.

Opdracht (individueel)

Schrijf voor jezelf op wat voor vermoedens of mogelijke antwoorden je hebt voor de hamvraag bij *Brommer op zee* van jouw groepje. Formuleer ook je rechtvaardiging: ga steeds bij jezelf na: hoe weet ik dit? Waarom denk ik dit?

Opdracht (in hetzelfde groepje als bij onderdeel 3)

Wissel je vermoedens of mogelijke antwoorden uit en formuleer met je groepje – zo goed en zo kwaad als dat gaat – jullie antwoord met rechtvaardiging op de hamvraag bij *Brommer op zee*.

[Optie: eventueel kunnen in een volgende ronde de hamvraag met antwoord (en rechtvaardiging) van ieder groepje plenair worden uitgewisseld]

Onderdeel 5. Vergelijking verhaal en film

Tijdens het lezen van het verhalen (of boeken) maken lezers vaak een visuele voorstelling van hetgeen ze lezen. Hoe zien de personages er uit? Wat is de omgeving? Hoe is de sfeer? En soms ook: wat voor stemmen hebben de personages of welke muziek hoor je?

Bij het verfilmen van verhalen (of boekverfilmingen) spelen deze (en meer) aspecten een rol. Zo denkt een filmmaker ook na over de volgorde van de vertelling, wat hij weg laat of juist toevoegt. Dit alles hangt samen met de insteek die de filmmaker kiest voor de film (wat wil hij met de film en wat laat hij als grote lijn in het werk naar voren komen?) en heeft vaak te maken met de interpretatie van het verhaal door de filmmaker.

Opdracht (in hetzelfde groepje als bij onderdeel 3 en 4)

Bekijk de film *Brommer op Zee* via: <http://wehavewanderlust.nl/portfolio/brommer-op-zee/>

Dit is een korte film van Diede van Vree naar het gelijknamige verhaal van Maarten Biesheuvel. De film is vertoond op het Nederlands Film Festival Utrecht 2011.

Bespreek met elkaar wat je van de film en de interpretatie van het verhaal door Diede van Vree vindt. Welke vragen zou je de filmmaker willen stellen? Verandert het jullie ideeën over de hamvraag en mogelijke antwoorden? Zo ja, hoe? Zo nee, waarom niet?

Literatuurlijst

- Blom, O. (2021). 'Ik lieg me te barsten, maar ik spreek de waarheid.' De verbeelding van Maarten Biesheuvel. *De Volkskrant*, 1 januari 2021.
- Grubben, K. (2020). *Literatuuronderwijs in Beeld. Een verkennend onderzoek naar film in het literatuuronderwijs*. Masterscriptie Master Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Tielbeke, J. (2015). De vijf beste korte verhalen van Maarten Biesheuvel volgens Onno Blom. *De Groene Amsterdammer*, 16 februari 2015.
- Van Eik, T. & Groenendijk, R. (2012). Film en de evolutie van literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 5, 4-7.

Verhaal

Brommer op zee

J.M.A. Biesheuvel

Uit: *In de Bovenkooi*, 1972

Vindplaats (rechtenvrij): https://www.dbnl.org/tekst/_maa003197101_01/_maa003197101_01_0096.php

Isaïc stond al uren op het achterdek. Hij was een aardige, maar een beetje vreemde jongen: Als hij aan boord werkte, verlangde hij naar een baantje aan de wal en als hij op kantoor zat, verlangde hij naar zee. Hij kon de saaie eentonigheid van het walbestaan niet verdragen en geld om te reizen had hij niet. Maar als hij op een schip was, had hij te maken met het ruwe gebrul van de matrozen, die kaartten met het mes op tafel en die elkaar en hem uitscholden voor alles wat mooi en lelijk was. Isaïc hoorde er nooit bij. Op een schip paste hij nog het minst in de gemeenschap en juist daar dacht hij telkens weer de ware romantiek te vinden. Als het werk gedaan was, kon je hem altijd op het achterdek vinden. Het was nu al twee uur na middernacht, maar Isaïc bleef staan omdat het een maanheldere nacht was, je kon alle sterren van het zuidelijk halfrond zien en het schroefwater. Er stond een heerlijke zoele wind. Als je goed keek zag je ook de horizon of heel in de verte een schip, dat, was Isaïc een paar uur eerder geweest, recht op hem af was komen varen, maar het kon gezichtsbedrog zijn. Isaïc voer op een wildevaartschip en zag 's nachts nooit schepen. Hij dacht eraan hoelang het nog zou duren vóór hij weer thuis was. Hij keek naar de winches en de bolders en de gemakkelijke stoel die hij op het achterdek had neergezet. Op een gegeven moment zag Isaïc het lichtje in de verte een zwenking maken; het kwam nu recht op hem af. Toen het dichterbij was gekomen, kwam Isaïc tot de conclusie dat dit haast geen schip kon zijn, omdat het zo onderhevig was aan de beweging der golven en omdat het maar bij één lichtje bleef. Een schip met alleen een heklicht aan? Toen het merkwaardige vaartuig tot op een afstand van tweehonderd meter Isaïc was genaderd, zag hij dat het een brommer was. Voor het eerst in zijn leven gebeurde er eens iets met Isaïc dat nu met recht merkwaardig was. Wat hij nu zag, zou men in zijn stoutste dromen nog niet durven denken. Aanvankelijk was Isaïc nog bang, maar tenslotte kon hij toch niet aannemen dat een nieuwe profeet of een nieuwe Messias zich aldus over de aarde zou bewegen. Hoewel de Christenen beweerden dat Jezus over het water had gelopen.

De brommer was Isaïc nu tot op een meter of tien genaderd. Isaïc stond te roepen en te zwaaien, maar hij vergat de touw ladder uit te werpen. Hierop werd hij door de berijder van de bromfiets opmerkzaam gemaakt.

De vreemde was, zoals uit de tongval van de man bleek, een landgenoot van Isaïc. Hij stuurde zijn brommer heel merkwaardig en voorzichtig naar de touwladder toe en toen sprong hij plotseling met brommer en al op de touwladder. 'Voorzichtig, voorzichtig!', riep hij alsmear. De man droeg een brilletje dat helemaal beslagen was, en een pet waarvan de leren kleppen, die dienden om de ogen en de oren te beschermen, ver uitstaken. De brommer was een normale brommer. Hij had geen speciale voorzieningen. Isaïc hielp de man met het aan dek zetten van de brommer. De man zei: 'Geef mij iets te eten'. Isaïc ging het halen. Hij merkte dat de matrozen en de stuurlui en de machinemannen al naar kooi waren. Toen Isaïc terug kwam vroeg hij aan de vreemde: 'Waarom rijdt u op het water?' De man zei dat hij een record wilde vestigen.

'Hoe is het mogelijk dat u op het water rijden kan?', vroeg Isaïc verbaasd. 'Dat is een kwestie van oefenen', zei de man, 'ik ben begonnen met een speld plat op het water te leggen. Als je dat heel voorzichtig doet, blijft hij drijven. Op de lange duur nam ik steeds zwaardere voorwerpen. Het was mij natuurlijk om mijn brommer te doen en tenslotte reed ik mijn eerste schamele rondjes op de stadsvijver. Nu rijd ik over de hele wereld. Ik kom nergens aan land, maar omdat ik af en toe eten moet, rijd ik vaak naar een schip. Ik ga het liefst in het holst van de nacht. Dan ligt iedereen te slapen. De eerste keren ging ik bij vol daglicht naar de schepen toe, maar toen zijn er een paar mensen hodeldebodel geraakt. Eerst riepen ze dat dit het mooiste was, wat ze in hun hele leven hadden meegemaakt en vervolgens begonnen ze wartaal uit te slaan of werden ze gek. Ik ben van plan om veertigduizend kilometer over zee af te leggen, het mogen wel wat kilometertjes meer worden, als ik de hele aarde maar rond heb. Ik wil iets doen wat nog nooit iemand heeft gekund. Dat is altijd al mijn ideaal geweest'. 'Bent u nooit bang om te verdrinken?', vroeg Isaïc. 'Welnee', antwoordde de man. 'Het is de wijze waarop men stuurt, daar zit het hem in en steeds voorzichtig gas bijgeven natuurlijk en gas terugnemen. Een hoge golf bijvoorbeeld moet je nooit met te grote snelheid nemen, anders wordt de zijkant van de banden nat, en als dat eenmaal gebeurd is, is het einde zoek'. 'Ja, dat begrijp ik', zei Isaïc, die de man vol bewondering aankeek. De man zat zich werkelijk vol te vreten. Hij dronk ook veel melk en alcohol. Tenslotte vroeg hij om een flesje jodium, want daar had hij behoefte aan. Het was inmiddels een uur later geworden en de man slingerde zijn brommer weer over boord en hing hem aan de touwladder. Toen nam hij afscheid van Isaïc. Deze vroeg of het niet mogelijk was, dat hij de rest van de tocht als bijrijder op de bromfiets meemaakte. 'Ik kan bijvoorbeeld de weg wijzen, want ik heb veel gevaren', besloot hij zijn vraag. Maar de man schoot in de lach. 'Je zou eerst jaren

moeten oefenen', zei de man, 'maar als ik per se wilde nam ik je mee. Ik kan zo goed sturen en mijn banden nog zover oppompen dat het lukken zou, maar ik heb er geen zin in. Wat heb ik met jou te maken? Ik rij nu al maanden op zee en de laatste week zou jij je plotseling bij me voegen? Wat zou dat voor zin hebben? Het is mij nu eenmaal om een één-mans-record te doen. Ik kan de mensen bij het eindpunt toch niet uitleggen, dat jij er pas op het laatst bent bij gekomen? Ik zou trouwens ontzettend mijn best moeten doen om de brommer met twee man rijdende te houden. En ik heb nog nooit geoefend met een tweede man. Weet ik veel wat voor onverwachte bewegingen jij kan maken? Het is immers zaak om als het ware luchtigjes over het water te dansen', ging de man voort, 'heb je bijvoorbeeld verstand van koorddansen?', vroeg hij. Isaïc, die de zin van de vraag niet helemaal begreep, zei van nee. 'Nou', zei de man, 'je moet voortdurend met de bromfiets balanceren en je moet je banden zo hoog mogelijk op de golven houden'. Toen nam hij afscheid en daalde met zijn brommer de trap weer af. Isaïc wilde de touwladder nog wat verstellen, maar weer riep de man en dit keer erg luid, telkens: 'Voorzichtig, voorzichtig!'. Toen de man vlak bij het water was gekomen, zette hij de motor keihard aan, zodat de wielen in de lucht boven het water in het rond tolden. Af en toe hield de man de banden voorzichtig een beetje tegen het wateroppervlak aan, en op een gegeven moment sprong hij met een onverwachte beweging vanaf de touwladder op de razende brommer, die met een noodgang wegschoot. Het werd al enigszins licht. Isaïc voelde zich een beetje bedroefd. De brommer was binnen een kwartier over de horizon verdwenen. Isaïc ging nog maar een uurtje naar bed.

De volgende dag vertelde hij de marconist wat hij 's nachts had meegemaakt. Deze haalde zijn schouders op en toen Isaïc maar bleef aandringen, begon hij te lachen. Een uur later wist het hele schip dat Isaïc 's nachts een man over het water had zien rijden. Iedereen lachte zich kapot. Toen de dag voorbij was, had Isaïc erg slaap. Maar voor hij naar bed ging, liep hij nog even naar het achterdek. De zon was juist ondergegaan. Het beloofde weer een fraaie nacht te worden. Alleen was het nu iets bewolkter. Onwillekeurig begon Isaïc de zee af te turen. Maar natuurlijk was de man op de brommer nergens meer te zien. Het huilen stond Isaïc nader dan het lachen; hij hoorde niet op de wal, hij hoorde niet bij de bemanning, hij hoorde ook niet bij de man van de brommer. Hij keek naar het bruisende, gevaarlijke schroefwater en naar de meeuwen, die achter het schip aanvlogen. Hij had het gevoel dat hij een eenzaam man was en langzamerhand kwam hij tot de ontdekking dat het wel altijd zo zou blijven. Hij stak een sigaret op en begon een Psalm te neuriën, maar hij kon zijn eigen stem haast niet verstaan. Het was gaan waaien en daarom kwam de schroef af en toe boven water, die

dan als een dolleman in het rond tolde om met een zware dreun weer in het water terecht te komen. Isaïc keek naar een van de voorste meeuwen en wenste net als dat beest te kunnen vliegen en staan waar hij wilde. Hij wilde vliegen achter de schepen aan of ver weg over de horizon. Zonder dat hij er zelf erg in had, begon hij de bewegingen van de meeuwenvleugels in de lucht na te doen. De bootsman zag het toevallig. Hij giechelde, want hij zag dat Isaïc stevig met zijn voeten op dek stond ...

4 Het voorstel van Lemorne

Frank van Dixhoorn

De vragen die leerlingen stellen bij literaire teksten kunnen een eigen leven gaan leiden, een project worden. Dat kan positieve resultaten hebben, maar het kan ook leiden tot verwarring. De docent die leerlingen de vrijheid geeft om zelf vragen te stellen, neemt een bepaalde verantwoordelijkheid op zich.

Een leerling, de wanhoop nabij, kwam ooit bij me met een schrift vol vragen, opgeschreven naar aanleiding van drie sprookjes. Wat nu? Ik zei dat de helft van de vragen weggestreept konden worden, in elk geval moesten worden om een beetje overzicht te krijgen. De volgende dag had ze dat gedaan, maar in dat schrift stonden nog steeds veel te veel vragen. Ik vroeg haar om een top tien van vragen. Zuchtend vertrok ze weer. Toen ze die top tien de volgende dag liet zien, legde ik uit dat je – door vragen iets algemener te formuleren – dezelfde vraag kon stellen bij meer, misschien wel heel veel sprookjes. Ze had verschillende keren een vraag genoteerd over de rol van het jongste kind in die sprookjes. Waarom heeft het jongste kind zo'n opvallende rol in diverse verhalen? Toen begonnen haar ogen te glinsteren. De onzekerheid begon plaats te maken voor het besef dat dit een avontuur was, en dat ze dat avontuur misschien kon overzien.

Niet elke leerling komt zo gemakkelijk op het punt dat ze zien: deze vraag is krachtiger dan die. Het helpt als de leraar voorbeelden behandelt van de vragen die Tanja Janssen beschrijft als hamvragen: vragen die essentieel zijn voor de interpretatie van een tekst, in de praktijk vaak *verklarende* vragen en zelfs *evaluerende* (morele/ethische) vragen. Om te laten zien hoe dat gaat, wil ik kort het verloop beschrijven van de eerste literatuurlessen die ik elk schooljaar gaf in 4 havo/vwo en 5 vwo. De leerlingen maakten in die lessen vaak kennis met het idee dat ze vragen konden stellen, persoonlijke vragen, bij de teksten die ze lazen. In 5V hernieuwden ze de kennismaking (die had plaatsgevonden in 4 vwo).

In de vierde klas begon ik altijd met *Het gouden ei* van Tim Krabbé, specifiek de passage waarin de hoofdpersoon (Rex) Lemorne ontmoet, de moordenaar van zijn vriendin die lang geleden spoorloos is verdwenen tijdens een vakantie in Frankrijk. Rex staat op het punt om opnieuw met een vrouw te gaan samenwonen, maar hij doet met een advertentiecampagne in de Franse pers nog een laatste poging om informatie te krijgen over het lot van zijn toenmalige vriendin.

Lemorne wacht hem op bij het postkantoor waar hij een postbus heeft gehuurd, stelt zich voor en zegt dat hij de gevraagde informatie heeft. Maar, zegt hij erbij, ik kan het u niet vertellen. U zult het moeten ondergaan. Rex beseft onmiddellijk dat hij dat met zijn leven zal moeten bekopen, maar hij hoeft niet lang na te denken en stapt bij Lemorne in de auto. Samen rijden ze weg.

Dat de afloop te gruwelijk voor woorden is, weet iedereen die het boekje kent. Leerlingen in het begin van 4 havo herkennen ook meteen (zeker als ze het boekje kennen) dat hier iets opmerkelijks gebeurt. Ze verbazen zich in alle oprechtheid, en als ik ze vroeg om die verbazing onder woorden te brengen met een vraag, kostte hen dat niet veel moeite. Waarom gaat Rex mee, terwijl hij notabene doorziet dat het zijn dood zal worden? Voor de leerlingen die de afloop kenden, was de vraag helemaal vanzelfsprekend, maar dat is een detail. Ik vroeg aan de klas wat ze zouden antwoorden.

Een paar leerlingen staken hun vinger op, of riepen spontaan dat hij nog steeds van die gestorven vriendin hield en dat hij per se wilde weten wat haar was overkomen. Meestal kwam vervolgens een scepticus aan het woord, die enigszins smalend opmerkte dat Rex of „die man” gewoon niet tegen onzekerheid kan, dat zijn reactie op het voorstel van Lemorne met liefde weinig te maken heeft.

Die verschillende antwoorden zeggen natuurlijk meer over de leerlingen dan over de tekst, maar daar gaat het om. De leerlingen zitten als lezers midden in een ontwikkeling, en die ontwikkeling laat zich misschien wel goed stimuleren aan de hand van hun eigen vragen. Ze zijn verbaasd of in elk geval verwonderd, ze ergeren zich of maken zich kwaad over iets wat ze hebben gelezen. Die reacties, van verwondering of ergernis, zijn wat mij betreft om te koesteren.

Omdat de vragen vaak persoonlijk zijn, komen er soms hele verschillende antwoorden uit de klas. Wat speelt hier? Kunnen de leerlingen overzien wat er verder in de tekst staat. Het kan helpen om het niveau van de verklarende vragen los te laten, en even terug te gaan naar de beschrijvende vragen, zoals de vraag of Rex eigenlijk wel gelooft in zijn nieuwe relatie. Maar uiteindelijk zult u merken dat de keus van Rex iedereen voor een raadsel stelt, ongeacht het antwoord (als dat te geven is) op de vraag of hij gelooft in zijn nieuwe levenspartner. Het loopt slecht af, en leerlingen staan oog in oog met vragen waar ze niet makkelijk een antwoord op vinden, een antwoord waarmee ze echt tevreden zijn. Wat Lemorne heeft gedaan, wat hij voorstelt aan Rex, het is niet te peilen – is er dan misschien toch zoiets als het absolute kwaad? Is Lemorne knettergek? Allemaal legitieme vragen, die zoeken naar de motieven van een fictief personage, bijna zoals in de mythologie van

weleer. Die motieven zijn verscholen in de altijd aanwezige mist waardoor de mens iets tweedimensionaals houdt, als een silhouet, wel zeer aanwezig, maar (bijna) niet te peilen. Om toch iets te begrijpen van de tekst waarin die mens een rol speelt, zal de leerling in dialoog moeten met de tekst, of met zichzelf en wellicht met een of meerdere klasgenoten.

Nu, jaren na die eerste lessen, denk ik met plezier terug aan de reacties van leerlingen, maar ook aan de mogelijkheden die we lieten liggen. Jammer genoeg heb ik nooit een leerling horen vragen waarom Lemorne geen genoegen neemt met het vertellen wat hij de vriendin van Rex had aangedaan, waarom hij vond dat Rex dat zelf moest ondergaan. Natuurlijk kunnen we dat etiketteren als de gedachtegang van een waanzinnige, maar daarmee is het probleem alleen verplaatst. Zit er in de waanzin misschien ook een kern van rationaliteit?

In de eerste les van 5 vwo bracht ik een andere tekst mee, boek 5 uit de Odyssee van Homerus. Ook hier was het doel vrij bescheiden. Leerlingen hadden in de vierde klas een sprookjesproject gedaan dat was gebaseerd op hun eigen vragen, en daarbij had ik ze gevraagd om zich voor te stellen dat in de verhalen die we behandelden niets zomaar was opgeschreven. Als het getal drie in het verhaal een belangrijke functie had, was het dus heel legitiem om te vragen waarom dat zo was. Dit gaf mij de gelegenheid om niet alleen de verhalen te behandelen, maar ook de interpretaties (van Bruno Bettelheim bijvoorbeeld, of van Mellie Uyldert). Daarbij deed mijn eigen mening over de interpretaties niet ter zake: door de leerlingen zwart op wit te confronteren met verschillende opties om een vraag te beantwoorden, kon ik ze laten proeven aan de discipline van het interpreteren, van het vormen van een standpunt. Ze leerden dat die interpretaties beschikbaar waren, dat ze zeer uiteenliepen in hun aard en – jawel – ook in hun waarde.

Ook bij boek 5 uit de Odyssee was daar natuurlijk sprake van. Het verhaal is aanleiding geweest tot een uitvoerige maar zeer heldere filosofische verhandeling van Martha Nussbaum („Transcending humanity”, in de bundel *Love's Knowledge*), maar dat stuk als zodanig was in die eerste les van het jaar niet aan de orde. De les diende vooral als een kleine check: ik verwees naar het sprookjesproject, en naar de vaak geanimeerde discussies die we over die verhalen hadden gevoerd, plenair of in kleine groepjes. Ook in deze tekst kon je er best van uitgaan dat de dingen niet zomaar gebeurden, zei ik, dat er niets aan het toeval was overgelaten.

Odysseus krijgt van Kalypso de keus voorgelegd: blijf hier en laten we samen genieten van de onsterfelijkheid en uiteraard ook van de liefde. Odysseus wijst haar heel zorgvuldig en hoffelijk af, geeft toe dat Penelope niet aan haar kan tippen, maar hij benadrukt dat hij terug wil naar Ithaka,

zijn huis. Daar wordt Penelope al veel te lang lastiggevalen door de vrijers die naar haar hand dingen en die ook zijn zoon Telemachos bedreigen. Hij kiest voor het leven als een sterfelijke held, het leven met de beperkingen die er zo eigen aan zijn. Over die beperkingen kun je vertellen, maar in het zoeken naar een antwoord op je vraag onderga je ook het dilemma van de hoofdpersoon.

Op die leeftijd zijn leerlingen misschien niet gewend aan dat soort dilemma's (wie wel?) en de klas leek vaak te verwachten dat ik een richting naar het antwoord zou aanwijzen. Dat is – zeker na lezing van het essay van Nussbaum – niet zo heel gecompliceerd; wat zij zegt, komt erop neer dat veel activiteiten die voor mensen gewoon zijn hun relevantie kwijtraken als er ook onsterfelijken meedoen. In hele gewone termen kon je dat zeggen van atletische prestaties, van politiek, en ook van de liefde. Dit is een filosofisch probleem, en het is de vraag of leerlingen in die eerste les al toe zijn aan zulke kost, terwijl ze nog een beetje nagenieten van de vakantie. Maar de vraag die ze zelf stelden, naar Odysseus' motivatie om te kiezen voor zijn gezin, was gesteld. Daar ging het om.

Voor zo'n eerste les van het jaar is het belangrijk om een tekst te kiezen die vrijwel meteen vragen oproept. Een tekst die klassiek is (die veel leerlingen al kennen) biedt ook het voordeel dat je door een nieuwe bril naar de tekst leert kijken. In *Het bittere kruid* van Marga Minco moeten de ouders van de hoofdpersoon naar Amsterdam verhuizen, en ook de kinderen gaan ieder een eigen weg. Voor het vertrek kom een niet-Joods buurmeisje langs om zogenaamd een tennisracket te lenen. Ze zegt van een aantal spullen dat het toch zonde zou zijn om die achter te laten en mag meenemen wat haar bevalt. Het is een ongemakkelijke scene (zacht uitgedrukt) die snel de vraag zal oproepen wat hier nu eigenlijk gebeurt; uiteindelijk verlaat het kind met armen vol spullen het huis.

De werkvorm hangt af van het niveau en ik merkte – zeker in die eerste lessen van het jaar – dat een onderwijsleergesprek, helder van opzet en doel, de beste resultaten biedt. De les staat in het teken van (hernieuwde) kennismaking – met elkaar en met het programma, en het is belangrijk om een rode lijn te hebben en die goed vast te houden: het lezen van literaire teksten wekt vaak verbazing, verwondering, verwarring, en hoe ga je daarmee om?

Als het goed is geeft u een eigen antwoord op die vraag, en koppelt u dat antwoord concreet aan de opdrachten die de leerlingen tot aan het examen kunnen verwachten, bijvoorbeeld in het leesdossier. De tekst die u voor zo'n eerste les gebruikt, *Het gouden ei*, *Het bittere kruid*, Homerus of een tekst die u geschikt vindt, werkt het beste als hij een sprekend voorbeeld biedt van de verwarring die een verhaal kan oproepen. *Die verwarring – dat moet*

ook duidelijk zijn – is niet erg, zolang je die maar onder woorden kunt brengen in een vraag. De beantwoording van die vraag is vers twee, daarvan zei ik dat we er ons hele leven aan konden besteden als we dat zouden willen.

Aan het eind van de les over de Odyssee moest ik natuurlijk even checken of het duidelijk was geweest. Dus ik vroeg: stel, dit lokaal is het eiland van Kalypso en ik ben Kalypso. Ik zeg tegen jullie: blijf hier en laten we samen genieten van de onsterfelijkheid, en vooruit – ik doe er mijn eeuwige liefde bij. Wie wil er dan naar huis?

Als één man staken ze hun vingers op. Jaar in, jaar uit.

5 Let's interthink for the new one!

Literary reading in precomposition for second language learners: dialogue with the self and with peers

Phuong Nam T. Nguyen

*"What does she imply with the ending
'a person cannot have everything in this world'?"
"After all, what did Nathalie have and lose?"*

In an EFL composition class, two students, in preparation to write in response to a short story, bring these questions into their group conversation. The questions are quite similar in meaning: reflecting the perpetual human dilemma when being faced with choices of life values. The teacher observed that their conversation about the questions was longer than she expected, with continuous talks of students about the characters, the plot, and the details. For the teacher, this was a success for the reading time in class. The students then wrote their response to the story that they had just read and discussed.

Context of learning to write in Vietnam

In English composition classes for Vietnamese undergraduate students learning English as a foreign language (EFL), the genre of reader response or reaction essay to an artwork has been recently introduced and implemented in academic writing courses (in reference to the new chapter of literary response essay in the academic writing coursebook of OUP, 2019, and EFL academic writing from Cengage Learning, 2014). This new genre in the common coursebooks for EFL students follows the concept of process writing. However, like the situation of other persuasive genres, ideation before writing is limited to freewriting and forms of graphic organizers for summarizing the main points of the reading material. Not to mention the small number of ideation strategies in the field of EFL academic writing, one may assume literary reading requires another mode of text processing for better engagement and therefore comprehension.

According to custom, Vietnamese readers and learners respect the collective ideas and values embedded in a story, the proclaimed themes and values. On one hand, that serves as fostering the traditionally aesthetic values of the artwork; on the other hand, EFL learners are found less successful in identifying their own stance in the reading and then the writing. It becomes hard for them to discover the thematic points of a story and the later stages of developing the points into a well-supported paragraph would certainly not happen.

The most common approach to reading comprehension in EFL classrooms is reported as encouraging local comprehension, or accuracy-based, passive reading (Correia, 2005). “Rigid question-answer exercises” are the dominant approach for literary reading comprehension in most of the classrooms (Sa’adah & Andriyanti, 2020). The use of teacher questions in the Asian EFL context may bring the students comfort from the assurance of understanding text elements; however, one may assume the students are bound by one single dimension of true/false knowledge of the text. In the process of searching for an approach to students’ involvement in reading, I fortunately discovered the framework of two core processes of generating and discussing questions of Janssen and her colleagues (2009). In the step by step description of her framework, I found answers to my question about an approach for reading engagement. Under Tanja Janssen’s supervision, the framework has been applied to the EFL students in Mekong Delta, Vietnam. And it works: the students posed questions and shared these in their groups, as unique and creative individuals. The written responses were agreed by the teachers in the context as showing more valid inferences about characters in the fiction, wider variation in responses towards the fictions and longer response texts (Nguyen, Janssen, Rijlaarsdam, & Admiraal, 2016). The chance of reading and forming questions during reading contributes to authentic dialogues around the literary texts in classrooms; one might expect from the dialogues an improvised enrichment of ideas based around students’ experiences and understanding.

The effectiveness of the approach on local and global comprehension of literary texts

What effect does Janssen’s approach, centered around self-questioning and small-group dialogue, have on teaching students to write in response to literary texts?

For literary texts, strategies for encouraging deep reading are vital for an effective prewriting stage, since from the deep reading, readers' own associations, inferences, analogies, and ideas around the literary texts flourish (Chaffee, 2015, p. 463). The intellectual and emotional ideas of the readers as authorial individuals will create powerful input for their writing. After all, in written response to literature, to effectively support a thesis statement, students must first "develop interpretations exhibiting careful reading, understanding, and insight" (Mora-Flores, 2009, p. 83-84)

1. **Step 1. Self-questioning as an internal dialogue.** This during-reading strategy has been supported by researchers for its potential in getting students "more involved in the reading and cultivating deeper understandings" (Janssen, 2002, p. 109, in a review of empirical research on instruction in self-questioning as a literary reading strategy)

In the new lesson of writing based on reading that is presented here, I hope that the self-generated questions of EFL students will expand the reported findings of Janssen on understanding and recall of distinguishing details around a text (in reference to her study in 2002) and on students' story interpretation and appreciation (2009). The "personal ownership" of students in generating questions for literary reading should be respected: self-questioning without much guidance from teachers, for example provision of good question samples, analysis of quality and interestingness of the questions, could support, at a higher level, students' appreciation to the stories they read (Janssen, Braaksma, & Couzijn, 2009, p. 109). Questioning is a natural process for mankind. For young adult students in the EFL context, this open, unguided approach to questioning in literary reading is understandable and persuasive, because they are adults who bring their experience in life, in questioning, in problem solving to the classroom.

2. **Step 2. Discussion follows the self-generated questions as a group dialogue.** Through encouraging students to pose questions based on their own wondering and lack of knowledge or experiences, meaningful questions could be shaped and therefore authentic dialogues followed for peer interthought (Janssen, 2002).

Literature discussions with peers around the questions students form themselves increase interpretation and appreciation, in terms of depth of answers to discussion-type questions about the story, reflection of awareness

of multiple perspectives on the story, and how much students like the story (Janssen, Braaksma, & Couzijn, 2009, p. 100). In brief, for the second step of her approach, discussion around the questions with peers is necessary for students' intellectual and emotional discovery of the literary text and their appreciation of it.

Course scenario

The course presented here focuses on reading literature with two steps of dialogue: with the self and with others as a preparation for reader response writing.

Human understanding is infinite and the “ongoing process of better understanding and deeper self-appreciation” is the springboard for intellectual creativity (Naickamparambil, 1997, p. 260). Self-discovery learning, which is learner-initiated and learner-driven, is crucial for human endeavors (Hai-Jew, 2012). In second language learning, the approach of learner's own activity and enquiry is a significant advancement for personal as well as cognitive growth (Johnson, 2017). The approach to literary reading in class should invite the reader's willingness to engage with the text (Karolides, 2013, p. 6) and free exploration of a character's experiences, emotions and what happens in the fictional world (Cecil & Roberts, 1998). This is the main aim of the lesson, together with the group discussion for the collective sharing of ideas and thoughts around the questions students form in their self-discovery reading.

The story chosen for the scenario is *The Vegetarian Street Dogs*, a work by Ho Anh Thai. The language of the story is appropriate to EFL students of intermediate level. The length of five pages is appropriate for a classroom-based setting and for students for whom reading literature is assumed not to be a fascinating task. The story is narrated in the first person, a Vietnamese adult, who visited a friend in India and witnessed what happened in the connection of the vegetarian street dogs and his friend. The themes of compassion among all living creatures and the everlasting desire for living in freedom of choice of all creatures could be suitable for the young adults in an educational environment, given their psychology and their life experience.

The lesson plan

The lesson plan below illustrates reading with self-questioning as a preparation stage for students' writing composition.

1. Prereading preparation
<p><i>Whole-class question on readers' preferences</i></p> <p>Students are asked for their preference in reading, e.g. how they have thought about their reading habit, why they choose a book, in what ways reading may help them in their academic and social life.</p> <p><i>Vocabulary preparation</i></p> <p>Students are provided with a list of difficult words from the story. There are around 35 words selected (seven words per page). The words are chosen from the teacher's experience in working with the students at the pre-B2 level of English proficiency.</p> <p><i>Knowledge of types of questions</i></p> <p>Students are provided with typical types of question, e.g. inference question, generalization question, writer's view question, as general knowledge, not specifically related to a single story.</p> <p><i>Trial questioning</i></p> <p>Teacher provides students with a short fictional paragraph and calls for a collective list of students' questions on a flipchart.</p> <p><i>Psychological preparation</i></p> <p>Students are encouraged by their teacher to be confident in their own ability as young adult readers; they are reassured that their questions will not be rated or judged as right or wrong. Then they are asked to note questions while reading in the margin of the printed text.</p>
2. Dialogue with the self: reading between the lines with questions formed
<p><i>Reading with self-questioning</i></p> <p>The whole class is given a common task: students enter the reading process individually. They read in silence and write their questions in the margin or between the lines of the text.</p>
3. Dialogue with peers: presenting and discussing the questions
<p><i>Presenting the question</i></p> <p>Students choose one of the questions that they prefer and move to the class flipchart to write their question down.</p> <p><i>Giving a star for your friend</i></p> <p>All students read the questions of their peers and place a star for the question they like. This usually is a noisy and enthusing phase in the lesson, due to laughter, physical movement, and emotional reactions of students in moving back and forth to read the questions and assign stars.</p> <p><i>Dialogue with peers</i></p> <p>In small groups, students then enter the stage, first, of revealing their elaborative thoughts around their own question, e.g. why they have the question, what makes them feel puzzled, whether they have their initial inferences or solutions for their question. Second, they will listen to their classmates' thoughts, answers, or comments on their questions. Students are grouped by the teacher for the factor of surprise and more connection in the classroom.</p> <p><i>To sum up</i></p> <p>In a review between each group and the teacher, students talk about whether they will continue reading the authors and literary short fictions for their academic path or as a recreational activity.</p>

Final words

The first prewriting step is extremely important, especially for response writing. If the students do not feel engaged in discovering the text, then their understanding, inferentiality, their creative thinking, and their imagination which are necessary as an input for the writing will suffer. As a consequence, they may produce out-of-genre texts or purely rearticulated texts of the main surface details in the story.

Self-questioning and the discussion that followed in literary reading as a prewriting stage are expected to facilitate students' engagement with texts and reading as an authorial reader. EFL students take on the roles of both reader and writer: They read to respond and respond to be understood by the readers. It is necessary to support the students in the first role of reader for the expected success in the later stage.

Acknowledgements

The author wishes to express her sincere thanks to Dr. Marloes Schrijvers for her tremendous help with language and content in the first draft of the lesson plan.

References

- Cecil, N. L., & Roberts, P. L. (1998). *Families in children's literature: A resource guide, grades 4-8*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Chaffee, J. (2015). *Critical thinking, thoughtful writing: A rhetoric with readings*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Correia, R. (2006). Encouraging critical reading in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 44(1), 16-19.
- Folse, K. S., Muchmore-Vokoun, A., & Solomon, E. V. (2014). *Great Writing: Great Essays 4*. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Hai-Jew, S. (Ed.). (2012). *Constructing self-discovery learning spaces online: Scaffolding and decision making technologies*. Hershey, PA: IGI Global
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 2, 95-120. doi: 10.1023/A:1020855401075
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 91-116.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*. XXI(1), 35-52.

- Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching*. London, UK: Routledge.
- Karolides, N. J. (2000). The transactional theory of literature. In N. J. Karolides (Ed.), *Reader response in secondary and college classrooms* (pp. 3-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liss, R., & Davis, J. (2019). *Effective Academic Writing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mora_Flores, E. (2009). Writing instruction for English learners: Focus on genre. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Naickamparambil, T. (1997). *Through self-discovery to self-transcendence: A study of cognitive self-appropriation in B. Lonergan*. Rome, Italy: Gregorian University Press.
- Nguyen, P. N. T., Janssen, T., Rijlaarsdam G., Admiraal, W. (2016). Effects of self-questioning on EFL students' engagement in literary reading. *Cultura y Educacion*, 28(4), 702-737. doi: 10.1080/11356405.2016.1231759
- Sa'adah, N., & Andriyanti, E. (2020). Proposing literature circle strategy to enhance students' reading comprehension in EFL classroom. In S. Madya, W. A. Renandya, M. Oda, D. Sukiyadi, A. Triastuti, Ashadi, . . . N. Hidayanto P.S.P. (Eds.), *English linguistics, literature, and language teaching in a changing era* (pp. 227-234). London, UK: Taylor & Francis Group.

The Vegetarian Street Dogs²



Illustration by Dang Hong Quan

Viet Nam News

by Ho Anh Thai

The street dogs of Bangalore have no owners but they do have friends. People of kindness and goodwill. My friend Ravikanth is such a man. He befriends with stray canines all over the city, his pockets always stuffed with biscuits for them. Anywhere he happens to park, get out of his car, and by chance meet a passing mongrel, he immediately gives it a biscuit.

² The story is reproduced with kind permission of the writer, Ho Anh Thai, and the editor of Vietnam News where the story was published.

He is not only a friend to the street dogs scattered all over the city. The homeless dogs who happen to live in his neighborhood often congregate at his front gate for their lunch and dinner. Exactly twenty-one of them.

Ravi has named each and every one of those dogs. But before I continue, let me fill you in, chronologically, on Ravi's back story. The first time I visited Ravikanth Shankar's house was at the end of 1993. The year before, the Shankars had helped out a destitute Vietnamese student, giving her free room and board at their house for a month, and helping her navigate the entrance procedures for a university. That student, Diep, had received an Indian scholarship, including travel expenses. It was her first time abroad, and her first time traveling by air. But when she arrived at Bangalore, there had been no one from the university to meet her at the terminal: the semester had actually begun three weeks previously. She had been standing there, helpless and sobbing, when she met Ravi, who had come to the airport to pick up a business colleague. Ravi's mother, a teacher, and the rest of his family extended helping hands to Diep. They put her up in their home and proceeded to bang on office doors for a month, fighting the bureaucracy in order to get her enrolled into a university.

Later, Diep would tell us funny stories about those first days in India when she had been so helpless and clueless, and also moving stories about how kind and accommodating to her those Southern Indian people had been. So in July 1993, I took the opportunity of an official trip I had to make to the South to meet Ravi family. They were quite friendly and spoke very openly with me. Ravi's mother led me to a room, opened the window and said: You see, this room has been kept exactly as it was when Diep stayed here. On the table was a tiny lacquer screen, consisting of the four panels representing spring, summer, fall, and winter, left there by Diep.

When I came back to visit the Shankars this time, I had not seen the family for twenty-four years. It took me four and half hours to go from Jakarta to Colombo, Sri Lanka and an hour and fifteen minutes from Colombo to Bangalore. The city had changed its name to Bengaluru and though it had been secluded and quiet in the old days, it is now teeming with cars and people. The only thing that had remained the same was the climate: it is cool and mild like the Da Lat hill station in my country. Ravi's family had also gone through changes. His parents have passed away and now Ravi, his wife Sangeeth, and their twenty-seven-year-old son, Rishab, lived in the house.

At the doorstep, Sangeeth — who is an artist — had created colored chalk designs of flowers and leaves. I had to step on her work in order to enter and accept the customary Indian welcome for a noble guest. Sangeeth came forward with a bowl of *ghee*, the purified butter that fueled sacred lamps,

and waved it in circles before me, following the Indian custom of driving away the demons and bestowing good fortune on a guest. Their son Rishab put a garland of flowers and a shawl around my neck, another customary way of drawing luck to guests.

As these simple and friendly ceremonies continued, I felt something large and heavy rubbing against my leg. I looked down. A black dog, as big as a calf, was going through its own welcoming ceremony for me. I found out later that he was the only dog that actually belonged to the family. At the same time, several brown and a yellow dogs pushed through the front gate, wagging their tails. The black dog barked at them loudly, as if to drive them away. Stop it, don't be jealous, Ravi said to him. Be polite and let them come in for a little while to welcome my guest.

Later, Ravi took me to visit the institutions run by his family. The education center was founded by his mother, Mrs. Vimala Shankar, in 1957 with only four female students at the beginning. It has now grown to 1600 students, with classes ranging from kindergarten to college. The college enrolls 350 students in the natural and social sciences. After his mother had passed away, Sangeeth became president of the institutions and Ravi and their son Rishab are members of the managing committee, with Ravi as the committee secretary.

A red carpet had been spread for me, from the front gate to inside the entrance. I bowed to the copper statue of Mrs. Vimala Shankar there, remembering the day she showed me the room where the Vietnamese girl had stayed and said to me: See, it has been kept exactly as it had been when Diep stayed here.

Afterwards, we returned to Ravi's house. It was dinner time, and the tribe of street dogs had gathered at the front gate. A big pot of milk rice was brought out and Ravi ladled the contents into plastic boxes lined up at the gate: one box for each dog. Each even had his or her own name. Tony, a hefty lad. Daisy, an elegant girl. Mr. Brown, most certainly a gentleman with brown fur. Chikki, a meddlesome little girl. And Doey, Stanislaus, Joe, Sam, Cheenu, Tito, Robin, Durwas, Princey, Rani, Cutie, Spotty, Sarge, Cop, Anu, John, and Nick.

Initially, the black dog would not accept them. A pampered domestic dog, he arrogantly drove away the strays. Ravi had to scold him, lecture him about his attitude and instruct him how to conduct himself. Gradually Blackie learned to restrain his annoyance. Ravi, in the meantime, taught the street dogs to behave with respect and discipline. When Robin, for example, stuck his snout into Cutie's box and shoved her away, Ravi rebuked him. A deluge of reprimand poured down on Robin and then Ravi confiscated

Robin's rice box. Tears filled Robin's eyes. Only then did Ravi return the rice box to him. Seeing that the master had cooled down, Robin got mischievous again and rubbed up against Ravi's calf, always finding ways to jostle the other dogs away from their master.

As for the food for these dogs, Ravi bought bags of dog biscuits and had his cook prepare rice with milk. Everything was vegetarian. And since the master was a vegetarian, the dogs had to be vegetarian also. Pet dogs in Vietnam eat about a hundred milligrams of beef a day, while dogs in India eat only milk rice and vegetarian biscuits. Diep told me that in 1992 when she stayed in Ravi's house and ate with his family, she went vegetarian for a month. One time she was about to cook some Vietnamese instant noodles in the kitchen, but seeing the illustration of prawns on the package, Ravi said that prawns were also animals and she couldn't cook them in his kitchen. Ravi had been a vegetarian from the time he left his mother's womb.

The tradition of vegetarianism began during the time of Buddha and then influenced Hinduism, resulting today in the existence of almost a billion vegetarians in India. Because of that same belief, Indian pets are also vegetarian. The vegetarians do not follow that diet for health reasons or because they have allergies to certain foods and fear meat – though someone would vomit whenever they see meat and fish dishes. They are vegetarians because they follow a philosophy of non-violence and refuse to participate in the process of killing any living being.

Does the presence of a pack of dogs wandering all over the streets and gathering at the Shankars' front gate ever make the neighbors uncomfortable? Yes. Sometimes. It isn't that they are annoyed at their neighbor feeding strays, only that sometimes the dogs get into fights with each other and bark up a racket. Ravi then has to apologize, which usually satisfies his neighbors. But sometimes even his wife questions his behavior: her husband leaves food on their rooftop terrace for the monkeys and peacocks who are now frequent visitors. You've turned our house into a zoo, Sangeeth told him.

For the last six years, Ravi hasn't even been able to leave town on job-related travel. A mechanical engineer, he worked for Swiss and Korean companies before establishing his own IT company. In addition, after his mother passed away at the age of eighty, while in the middle of teaching a class, he began to manage his family's educational institutions. It was a return to the family business for him, and now his wife and his son have joined him in that career.

One might worry that if Ravi had to go away for a few days, the dogs would be helpless. There was a time when Ravi didn't see Rani for two days and worried that something had befallen her. The name Rani means "queen"

and he ordered the rest of the pack to search for their queen. It turned out she was sick and lay in a corner of the Rose Garden, the Lal Bagh. Ravi took her to a veterinarian, who told him that he only treated household pets and never street dogs. Then here's your chance, Ravi told him. A doctor could not refuse to treat even one of the wandering urchins who hawked newspapers with the excuse that such a boy was homeless.

In the end, Ravi and the veterinarian became friends. Every year Ravi bought twenty-one anti-rabies shots from him. Stand still, Ravi would say, as he patted each dog. This will just take a second and it won't hurt, he reassured them as he stuck the syringe into their hindquarters. Each dog would cringe and bark, but they would stand still and let Ravi give them the injections. Only the mischievous Robin ran away. Looking back from a safe distance, he wagged his tail, as if teasing Ravi. Ravi disciplined him by withholding his food that day, and reprimanding him. The next morning, Robin let Ravi give him a shot.

One of the neighbors wondered why Ravi, who was so close to the dogs, didn't just build a cage in his house and keep them there. No, Ravi said; it's like those roving newspaper boys in the street, if they were put into a re-education camp and given plenty of full meals, they would still run away after several days. They are the free sons of the streets. They need freedom above all.

*
**

One time, the dogs became confused and worried.

They had not seen Ravi going out of his house for two days. At meal time, only the lady cook brought the milk rice out and ladled it into their boxes. That part seemed normal to the dogs because every day the cook helped Ravi to do it. However, it was not normal that Ravi didn't go out.

The dogs rubbed against the iron gate. They peered through the lattice-work vertical and horizontal bars to see what was happening in the house. Blackie, the house dog, came out to drive them away. Go away, you guys, the master isn't coming out today. Why not, they demanded, but Blackie resolutely refused to give information. Just go away, he barked and drove them out.

And so the situation remained for four days, until the dogs could bear it no longer. They were confused. They questioned themselves. They worried. What was wrong with the master? They barked and howled incessantly. The whole street was disturbed. Blackie ran out to bark at them. Yes, we are sorry, they howled back, but how is our master, what's wrong with him?

What was wrong with Ravi was the flu. His doctor had insisted he remain on bed rest and not go out into the wind. The four days had passed, and it seemed the dogs had mounted a protest demonstration at the front.

Finally Ravi let them come in to visit him.

One after one they were led in by the cook. Playing the role of domestic dog, Blackie escorted and monitored them, constantly reminding them to behave in accordance with the house rules. It was their first time these street dogs had been permitted to enter the domicile of a respectable family and they had to act accordingly.

One by one, they came in. Came to the side of Ravi's bed. He was still tired, but he had to pat the head of each dog, telling them behave themselves and not to worry, in a few days later he would recover.

But for Robin, old habits died hard. He was the seventh dog to come in to visit Ravi. But after he had left and was back at the front gate, he found a way to pretend to be the sixteenth, and came in to visit Ravi again. He was aided by the cook's poor eyesight and Blackie's straying attention.

But Ravi recognised him. He tapped Robin's head; you devil, he laughed. Robin was so elated that he wagged his tail crazily and then ran out of the house.



But Ravi cares for more than just a pack of twenty-one street dogs. That evening, at the gate of his house in Bangalore, I also saw four wild cows. Cows are holy animals for Hindus. 'Ghee' or purified butter, is processed from their milk for the holy lamps used in the rituals of the Brahmin priests. In this no-killing country, the holy cows are free and not possessed by anyone.

There are four free cows who always come to the gate of Ravi's house to be fed. Ravi has named them Ganges, Gowri, Lakshmi, and Sarasvati.

Ganges is named after the Goddess of the Ganges river. Gowri is another name for Parvati, the spouse of Lord Shiva. Lakshmi is the Goddess of Wealth. Sarasvati is the Goddess of Learning and the Arts.

All the cows named after the goddesses.

Translated from the Vietnamese by the author

Adapted by Wayne Karlin

** Ho Anh Thai has published over forty books, from novels and short story collections to essays, literary biographies and travel reportages. His books have been translated into over ten languages including English and French: 'Behind the Red Mist' (short fiction), 'The Women on the Island' (a novel), 'Apocalypse Hotel' (a novel), 'L'île aux Femmes, Aventures en Inde' etc.*

6 Een les dialogisch literatuur lezen in V4/V5: ‘Op excursie’ van A.H.J. Dautzenberg

Joop van der Kuip

Als je ooit in een leesclub hebt gezeten of anderszins met elkaar in gesprek bent gegaan over literatuur dan weet je dat het gesprek stimulerend kan werken, dat je andere interpretaties te horen krijgt, dat je geconfronteerd kunt worden met een andere leeservaring, dat andere lezers andere zaken hebben opgemerkt en dat kan dan weer jouw leeservaring verrijken en verdiepen, waardoor het gelezen werk aan kracht wint. Het delen van enthousiasme voor een boek kan het leesplezier danig verhogen. Zo kan ook het delen van kritiek je visie op wat literatuur tot goede literatuur maakt versterken. Dit alles kun je bewerkstelligen door dialogisch literatuur te lezen, precies wat in deze les de opzet is. Hieronder volgt een lesopzet met als thema dialogisch literatuur lezen aan de hand van een kort verhaal van A.H.J. Dautzenberg. Een lesopzet die aansluit bij het werk en het onderzoek van Tanja Janssen rondom dialogisch literatuuronderwijs.

Doel en algemene opzet van de les

Het doel van de les is meervoudig. Met de lesopzet wordt gepoogd de leerlingen een tekst beter te laten lezen, zodat er meer begrip ontstaat van dat wat de leerlingen lezen. Er wordt gepoogd de leerlingen een nieuwe of alternatieve wijze van lezen aan te leren. Ten slotte wordt gepoogd het leesplezier met deze methode te verhogen.

In de lesopzet worden de leerlingen uit vwo 4/5 aangezet tot het stellen van echte vragen bij het korte verhaal dat in de les gelezen wordt. Echte vragen zijn vragen die vanuit de leerling zelf komen, omdat er iets is in het verhaal dat bij de leerling deze vragen oproept. Leerlingen kunnen iets onduidelijk vinden in de tekst, of verrassend, of verwarrend, of onbegrijpelijk, of raar; iets wat bij de leerling tot vragen leidt. Het gaat dus om vragen waarvan het antwoord niet direct is terug te vinden in de tekst. Leerlingen schrijven deze vragen voor zichzelf op en denken na over een mogelijk antwoord. Op deze wijze gaat de leerling in dialoog met de tekst.

Vervolgens bespreken de leerlingen deze eigen vragen en antwoorden in een groepje, dat wil zeggen dat de leerlingen met de eigen vragen en antwoorden over de tekst met elkaar in dialoog treden. Leerlingen lezen twee pagina's. Dan treden de leerlingen met elkaar in dialoog waarbij de vragen en mogelijke antwoorden bij die twee pagina's worden besproken. Er wordt daarna een voorspelling gedaan over wat er in de rest van de tekst zou kunnen staan. Dit procedé herhalen de groepjes vier maal. Twee keer in de eerste les en twee keer in de tweede les. De eerste les wordt gestart met inleiding en uitleg. De tweede les wordt beëindigd met een klassikale dialoog.

De leerlingen denken na het hele verhaal gelezen en besproken te hebben afzonderlijk kort na over een zogenoemde hamvraag (een belangrijkste vraag over het verhaal). De afzonderlijke hamvragen worden gezamenlijk besproken waarna het groepje komt tot een gezamenlijke hamvraag, waarop een beargumenteerd antwoord wordt gegeven. De hamvragen en de beargumenteerde antwoorden van de verschillende groepjes worden tot slot klassikaal besproken, waarbij de docent weer de leidende rol heeft.

Steeds twee pagina's

Er is binnen deze lesopzet ervoor gekozen om de leerlingen de tekst niet in een keer helemaal te laten lezen. Leerlingen lezen steeds twee pagina's waarna ze hun echte vragen opschrijven (dat kan ook tijdens het lezen). Ze bedenken een plausibel antwoord en gaan daarna in dialoog met de rest van het groepje. Binnen twee pagina's wordt de urgentie van de vraag nog actief gevoeld. Dat kan na enkele pagina's verdwenen zijn. Sommige vragen die de leerling bij de eerste pagina's heeft kunnen enkele pagina's later alweer verdwenen of vergeten zijn. Soms kunnen er zo veel vragen zijn dat tussentijdse bespreking enorm welkom is. Ook biedt tussentijdse bespreking afwisseling in activiteit zodat de motivatie aanblijft. Eventuele onbegrepen termen kunnen bijtijds worden opgehelderd. Ook de vraag om te voorspellen hoe de rest van het verhaal zal verlopen, biedt een creatieve en tekstinterpretatieve uitdaging. Overigens vindt het doorlopen van de stappen per les maar twee keer plaats. Er is dus geen tijd om verveling te laten ontstaan, hoewel de kans daarop met een actieve dialoog al erg klein is.

De tekst

Er is in deze lesopzet gekozen voor een kort verhaal (ruim zeven pagina's) van A.H.J. Dautzenberg, getiteld 'Op excursie' uit de bundel *Vogels met zwarte poten kun je niet vreten*. Het verhaal gaat over een excursie van een klas naar wat een kunstwerk blijkt te zijn van levende mensen. Het verhaal sluit aan bij de belevingswereld van de leerlingen. Jongeren in het verhaal zijn van dezelfde leeftijd als de leerlingen die het verhaal lezen. Het verhaal beschrijft een onderwijssituatie op locatie. Verder zit het verhaal boordevol vreemde en soms absurdistische elementen, die veel vragen kunnen oproepen bij de leerlingen die het verhaal lezen. Het verhaal is enkel in dialoogvorm geschreven. Elke context ontbreekt. Leerlingen moeten dus, bijna alsof de tekst een soort hoorspel is, proberen te achterhalen wat er nu precies te zien is en wat er precies gebeurt. Sommige vragen die aan het begin van het verhaal ontstaan worden later opgelost. Zo geven enkele leerlingen in het begin van het verhaal op aandringen van de docent een beschrijving of interpretatie van wat ze voor zich zien. Door een kunstzinnige interpretatie van deze leerlingen blijft onduidelijk waar ze nu daadwerkelijk naar kijken. Even later blijkt dan pas dat zij kijken naar werkelijke mensen die roodgeschminkt voor dood, stil op de vloer liggen. De meeste vragen blijven evenwel open en bieden een mooie aanleiding tot een groepsgesprek.

Een les dialogisch literatuur lezen in V4/V5: Docentenhandleiding

Aan de hand van het korte verhaal 'Op excursie' van A.H.J. Dautzenberg

De les dialogisch literatuur lezen gaat niet uit van een tekst met een reeks traditionele vragen als *Wat is de titel?* of *Wie is de hoofdpersoon?*. In een dergelijke traditionele opdracht wordt de tekst door de leerlingen vaak enkel gezien als een bron om de antwoorden op de vragen te vinden. De tekst heeft dan verder geen intrinsieke waarde.

Binnen de les dialogisch literatuur lezen wordt alleen de tekst gegeven, waarbij de leerlingen zelf vragen dienen te stellen. Dit dienen zogenaemde echte vragen te zijn. Geen vragen naar zaken die direct in de tekst terug te vinden zijn, maar vragen die bij de leerling zelf opkomen tijdens het lezen van het korte verhaal. Dat zijn vragen uit gebrek aan begrip, of uit interesse, uit verwarring, uit bevreemding, etc.

Leerlingen schrijven deze vragen op tijdens (of na) het lezen van de tekst. Op deze wijze gaat de leerling als het ware in dialoog met de tekst zelf. De tekst wordt vervolgens in een groepje medeleerlingen besproken aan de hand van deze vragen. Door middel van dialoog worden leerlingen geconfronteerd met andere interpretaties, ideeën en opvattingen en leerlingen zien dat medeleerlingen een andere focus kunnen hebben. De leeservaring en het begrip van de tekst kunnen zo worden verdiept. Dit verbreedt hun perspectief en kan leiden tot relativering van het eigen standpunt. De vragen dienen in de groepsbespreking zo goed mogelijk beantwoord te worden. Bij het beargumenteren van hun antwoorden worden de leerlingen aangesproken op hun kritische denkvaardigheden. Overigens mag de dialoog niet verzanden in een debat. De dialoog is niet gericht op verbale aanval en verdediging, maar staat in dienst van uitwisseling van ideeën en opvattingen over de tekst, van een beter begrip, van verdieping en van leesplezier.

Deze lesopzet gaat ervan uit dat de tekst in twee lessen en per les in twee delen gelezen en besproken wordt. Bij aanvang van de eerste les doorloopt de docent klassikaal de stappen, zodat de leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt. Leerlingen lezen dan de eerste twee pagina's van het korte verhaal, waarbij zij alle mogelijke 'echte' vragen voor zichzelf opschrijven. Meteen bedenken ze daarbij een plausibel antwoord. Daarna worden binnen een groepje van vier leerlingen de zelf geformuleerde vragen en antwoorden besproken. Dat wil zeggen dat leerlingen elkaar uitleggen welke vragen bij hen opkwamen en welk antwoord, of verklaring, of oplossing zij waarschijnlijk achten. De andere leerlingen uit het groepje reageren hierop en kunnen eventueel met een alternatief antwoord, of verklaring, of

oplossing komen. Ten slotte probeert het groepje samen tot een voorspelling te komen van wat er in de volgende pagina's staat te gebeuren. Als deze stappen zijn gezet gaan de leerlingen naar de volgende twee pagina's en zetten voorgaande stappen opnieuw. Leerlingen krijgen ruim de tijd om onderling een dialoog te voeren.

In de tweede les wordt deze gang van zaken voortgezet. Deze les is dus zeker geschikt voor een blokuur. De vijfde en zesde pagina worden gelezen en dezelfde stappen worden gezet. Hetzelfde geldt voor de zevende en achtste pagina. De laatste stap is het bedenken van de *hamvraag*. De hamvraag is de belangrijkste vraag van het verhaal, waarvan het antwoord niet letterlijk in het verhaal is terug te vinden en die meerdere mogelijke antwoorden kent. Deze individueel bedachte hamvragen worden in het groepje weer uitgewisseld, waarna er een hamvraag per groepje wordt uitgekozen. Ieder groepje probeert op de eigen hamvraag een zo goed mogelijk beargumenteerd antwoord te formuleren. Uiteindelijk worden de hamvragen klassikaal besproken. Dat wil zeggen dat in het laatste kwartier de docent de les weer leidt, de groepjes vraagt naar hun hamvraag en hun beargumenteerde antwoord. De docent geeft de andere groepjes de mogelijkheid te reageren op elkaars vragen en antwoorden. Door deze reactie te stimuleren poogt de docent een klassikale dialoog te doen ontstaan.

Belangrijke lesaspecten voor de docent

- De lesopzet is gebaseerd op twee lessen van 50 minuten.
- Lees de stappen vooraf klassikaal door.
- De docent is een coach: Geef geen waardeoordelen. Geef geen antwoord op vragen over de tekst, maar speel de vraag door aan een volgende leerling. Probeer het gesprek te stimuleren door (open) vragen te stellen als *Weet je daar zelf een antwoord op? Waarom denk je dat? Wat vind jij van haar vraag/antwoord?*
- Geef leerlingen voldoende mogelijkheid om met elkaar in dialoog te gaan, maar bewaak tegelijk ook de tijd.
- Loop rond om te horen en te zien of de leerlingen zich bezighouden met de opdracht, om te zien of ze aanmoediging of hulp nodig hebben en om te zien of ze niet te ver voor- of achterlopen en of ze niet afdwalen.
- Let op dat leerlingen elkaars vragen niet afbranden of anderszins elkaar beoordelen. Het is een uitwisselen van en openstaan voor elkaars opvattingen.

- Houd ongeveer een kwartier van de tweede les over om de hamvragen te bespreken. Zorg dat ieder groepje zijn hamvraag heeft kunnen verwoorden en op basis van argumenten heeft kunnen beantwoorden.
- Zorg ervoor dat je op basis van deze hamvragen en antwoorden klassikaal een dialoog kunt stimuleren.

Het is ook mogelijk om de leerlingen alle antwoorden tijdens deze opdracht te laten opschrijven en op te laten nemen in een fictiedossier. Er valt eventueel zelfs een beoordeling aan te koppelen, waarbij gekeken kan worden naar kwaliteit van vragen en antwoorden, maar vooral naar kwaliteit van rechtvaardiging en eventueel naar inzet en bijdrage in de les.

Je kunt er ook voor kiezen om aan het eind van de les de leerlingen de werkvorm te laten evalueren. Maar dat zou in alternatieve lesopzetten uiteengezet moeten worden.

Geraadpleegde werken

- A. Stoop, J. v.d. Kuip, T. Janssen (2012). Dialogisch leesonderwijs in de klas. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(03), 25-33.
- Dautzenberg, A.H.J. (2010). Op excursie. In A.H.J. Dautzenberg, *Vogels met zwarte poten kun je niet vreten* (pp. 144-151). Amsterdam: Contact.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Janssen, T. (2015). *Korte verhalen lezen & interpreteren. Nederland leest in de klas*. Uitgave van Stichting Lezen en CPNB

Een les dialogisch literatuur lezen in V4/V5: Leerlingmateriaal

Aan de hand van het korte verhaal 'Op excursie' van A.H.J. Dautzenberg

We gaan de komende twee lesuren aan de slag met literatuur en wel het korte verhaal. Dat doen we niet op de traditionele manier. Binnen de traditionele manier zou je vragen bij de tekst krijgen als *Wie is de hoofdpersoon?* of *Vanuit welk perspectief wordt dit verhaal verteld?* of *Wanneer speelt het verhaal zich af?* Dat soort vragen krijg je er nu niet bij. Je krijgt er zelfs helemaal geen vragen bij. Nee, ditmaal ga je aan de slag met *echte* vragen bij het korte verhaal. Dat zijn vragen die bij jou opkomen tijdens het lezen. Dat zijn zelden traditionele vragen zoals hiervoor genoemd. Je zult eerder vragen stellen als *Waarom zegt deze persoon zo iets raars?* of *Waarom doet deze persoon dit?* of *Wat is er hier aan de hand?* Het zijn dus vragen die bij jou opkomen, omdat je iets vreemd vindt, of interessant, of onbegrijpelijk, of onlogisch, of grappig enz. Deze vragen schrijf je op. Je denkt vervolgens na over een mogelijk antwoord op die vraag en dat antwoord probeer je zo goed mogelijk te beargumenteren. En dan komt het belangrijkste: je treedt met je groepsleden in dialoog. Dat wil zeggen dat je samen elkaars vragen en antwoorden bespreekt. Je luistert naar andere opvattingen, naar zaken die andere groepsleden zijn opgevallen en je discussieert over mogelijke invullingen en oplossingen.

Voordat je het korte verhaal gaat lezen, neemt je docent klassikaal onderstaande verwerkingsstappen door.

Je volgt de volgende stappen:

1. Je docent verdeelt de klas in groepen van vier leerlingen.
2. Ieder lid van de groep leest individueel de eerste twee bladzijden van het verhaal.
3. Tijdens het lezen van deze twee bladzijden schrijf je voor jezelf vragen op. Dat mogen geen vragen zijn waarvan je het antwoord letterlijk terug kunt vinden in de tekst, maar het moeten *echte* vragen zijn. Echte vragen zijn vragen die jij je daadwerkelijk stelt bij het lezen van de tekst. Dat kunnen vragen zijn naar de betekenis van een woord, maar ook vragen als *Waarom zegt hij dit?* Of: *Waarom doet zij dat?* Of: *Wat gebeurt er hier eigenlijk?* Het zijn vragen over zaken in het verhaal die jij vreemd vindt, of raadselachtig, of opvallend, of onduidelijk, of vaag, of interessant, of indrukwekkend, of verrassend, iets

dus wat jij als lezer zou willen weten, maar waar het verhaal geen antwoord op geeft. Meestal kun je op deze vragen meer antwoorden geven; er is niet maar een goed antwoord.

4. Het antwoord dat jij formuleert op je vraag dien je zo goed mogelijk te beargumenteren.
5. Vervolgens ga je met je groepsleden in dialoog. Je gaat praten over de gelezen bladzijden aan de hand van de zelf geformuleerde vragen en beargumenteerde antwoorden. Sommige vragen zullen misschien hetzelfde zijn als je groepsleden, maar veel vragen zullen ook anders zijn. Dat is juist goed. Let op: hierbij is de ene vraag niet beter of slechter dan de andere. Je kunt wel met elkaar bespreken welk antwoord misschien beter te beargumenteren valt. Maar een absoluut correct antwoord valt meestal niet te geven. Het gaat er dus niet om het 'juiste' antwoord te vinden, maar om een mogelijk antwoord te rechtvaardigen.

Als een leerling geen argumentatie geeft of als de argumentatie niet overtuigend is, stel dan aan degene met dat antwoord vragen als: *Waarom denk je dat? Kun je daarvoor een aanwijzing vinden in de tekst? Is de rest het ermee eens?*

Soms gebeurt het dat een vraag of onduidelijkheid uit het begin van het verhaal verderop in het verhaal wordt ingevuld. Dan vervalt de aanvankelijke vraag.

6. Dan ga je naar de volgende twee bladzijden en herhaal je stap 3, 4 en 5. Dit proces herhaalt zich vier keer. Twee keer in de eerste les en twee keer in de tweede les. De vierde keer gaat het om anderhalve bladzijde.
7. Als je de hele tekst gelezen hebt, bedenkt ieder individueel groepslid een zogenoemde *hamvraag* (het mogen er bij deze tekst ook twee zijn). Kenmerkend voor de hamvraag:
 - Het is een vraag die jij de belangrijkste vraag vindt binnen de hele tekst.
 - Het is een vraag waarop het antwoord niet letterlijk in de tekst terug te vinden is.
 - Het is een vraag waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn.
8. Vervolgens bespreek je met de rest van de groepsleden elkaars hamvragen. Je kiest gezamenlijk de (twee) beste eruit en probeert gezamenlijk een antwoord te formuleren op de deze vraag. Ook dit is niet *het juiste* antwoord, want dat bestaat niet.

Je moet wel je antwoord kunnen rechtvaardigen: waarom is dit antwoord beter of aannemelijker dan een ander antwoord.

9. In het laatste deel van de les zal de docent klassikaal de hamvragen en de antwoorden erop bespreken: een klassikale dialoog. Ieder lid van het groepje moet het antwoord op de gekozen hamvraag kunnen beargumenteren. Leerlingen uit andere groepjes mogen hier dan weer op reageren.
10. Heb plezier in het lezen en bespreken van de tekst. Hoe groter jouw inbreng hoe leuker het wordt.

Verhaal 'Op excursie' van A.H.J. Dautzenberg

uit de bundel *Vogels met zwarte poten kun je niet vreten*

'Slangen die over dode mensen kruipen...'

'Een sterk beeld, Eelco, een bijzonder sterk beeld. En hoe zien die slangen er precies uit?'

'Rood en een beetje glibberig.'

'Heel goed. En jij Jeanette, wat zie jij?' 'Ik weet het niet...'

'Kijk eens goed en vertel ons gewoon wat je ziet.' 'Mensen die op de grond liggen, allemaal door elkaar...'

'En wat nog meer?'

'Bloed. Die mensen zitten onder het bloed.'

'Probeer nu je fantasie eens te gebruiken. Maniche zag een vijver vol pijn, Eelco zag rode slangen – en jij?' 'Ik zie ook slangen...'

'En wat doen die slangen?'

'Ze zwemmen door die mensen heen.'

'Prima, Jeanette, dat is precies wat ik bedoel. Je ziet *meer* dan er in werkelijkheid *is*. Je gebruikt je *fantasie* en geeft daarmee *betekenis* aan de realiteit. Snap je dat?'

'Een beetje.'

'Straks begrijp je het helemaal, let maar op. Khalid, jouw beurt. Wat zie jij als je naar deze mensen kijkt?' 'Geweld. Wraak. Ik denk dat deze familie...'

'Kevin! Hou op met dat geklier, hoor je me! Vertel verder Khalid.'

'Volgens mij is dit een familie die vermoord is.'

'Dat zou natuurlijk heel goed kunnen. Maar probeer eens te kijken zoals we in de les hebben geleerd.'

'Zoals met die appel?' 'Inderdaad.'

'Ik zie... Ik zie... Ik zie een schilderij van bloed.' 'Uitstekend, Khalid, een schilderij van bloed. Wie ziet er nog meer een schilderij in...? Eén, twee, drie, vier vingers... Maurice, laat maar horen.'

'De schilder heeft volgens mij heel veel verdriet.' 'Waarom denk je dat?'

'Anders zou hij niet al die dode mensen zo neerleggen.'

'Jouw beeld lijkt een beetje op de vijver vol pijn van Maniche. Hij ziet een vijver, jij een schilderij, maar allebei zien jullie pijn. Anne, jij hebt nog niks gezegd. Zie jij ook een schilderij?'

'Nee.'

'Wat dan wel?'

'Die mensen die op de grond liggen zijn niet echt dood.'

‘Dat weten we allemaal, Anne. Hoe heten die mensen ook alweer die spelen of ze dood zijn?’

‘Krokusslachtoffers.’

‘Bijna goed. Jongens, help Anne eens een beetje. Moniek, weet jij het?’

‘Ik ben het vergeten...’ ‘Bernard?’ ‘Lotusslachtoffers.’

‘Precies, *Lotusslachtoffers*. Anne, we weten dat die mensen niet echt dood zijn, die doen maar alsof. Maar wat zie je nog meer?’

‘Niks.’

‘Zie je rode slangen?’ ‘Nee.’

‘Zie je dan misschien een lappendeken vol bloedvlekken?’

‘Nee.’

‘Kevin, de laatste waarschuwing...! Carnaval?’

‘Ook niet. Ik zie alleen die mensen en dat bloed.’

‘Kun je je voorstellen dat ze iets proberen uit te beelden?’

‘Eigenlijk niet.’

‘Bernard, ik zie je lachen. Het is niet netjes om Anne uit te lachen. Waarom doe je dat nou?’

‘Ik vind het grappig.’ ‘Wat vind je grappig?’

‘Dat Anne niks ziet. Meisjes zijn stom.’

‘Meisjes zijn helemaal niet stom, Bernard, dat weet jij net zo goed als ik. Niet iedereen snapt alles even snel, en dat geldt óók voor jongens. Maar natuurlijk zijn we nu extra benieuwd naar wat jij ziet...’

‘Ik zie een waterlandschap van de geest dat zich vermenigvuldigt in de pijn.’

‘Een wat?’

‘Een waterlandschap dat de nietigheid opeist.’

‘Waar heb je het over Bernard?’

‘Nou, gewoon wat ik zie.’

‘Dat noem jij gewóón...? Hoe kom je in godsnaam bij die dingen?’

‘U vroeg mij wat ik zie.’ ‘Vertel dat dan nog eens.’

‘Ik zie een waterlandschap van de geest dat zich vermenigvuldigt in de pijn en daarmee de nietigheid opeist.’

‘Ik sta perplex. Heb je dat ergens gelezen?’

‘Nee, ik gebruik gewoon mijn fantasie, zoals u dat in de klas hebt uitgelegd met die appel.’

‘En dan zie jij een... waterlandschap – zeg ik het goed?’

Een waterlandschap dus dat de nietigheid opeist?’ ‘Ja.’

‘Sorry hoor, maar dat heb je ergens gelezen.’ ‘Helemaal niet, ik kijk gewoon naar die mensen en dan zie ik onder andere dat.’

‘Onder andere? Wat zie je nog meer dan?’

'Ik zie dat de verachting in een dikke jas slaapt. Ze is moe, omdat ze genoeg heeft van de liefde. Want de liefde is als onoplosbaar poeder in een glas water.'

'Waar haal je het allemaal vandaan?'

'Ook zie ik dat conclusies zelden worden geschraagd door de realiteit. Dat komt door de wisselvalligheid van het verlangen naar geestelijke rust...'

'Hou maar op, Bernard, dit is veel te ingewikkeld voor de andere kinderen.'

'Niet alleen voor de kinderen hoor. Ik snap er ook niks van.'

'Meneer, u moet blijven liggen, u bent dood!'

'Ja, hallo. Je denkt toch niet dat ik rustig kan blijven liggen als een van je leerlingen met zo'n analyse komt?'

'Precies. Wat een knap kind!'

'Meneer en mevrouw, gaat u alstublieft weer liggen! De les is nog niet afgelopen!'

'Nee, dat gaat nu niet meer. De concentratie is verdwenen.'

'U hoeft alleen maar te liggen!' 'Ho, ho, pas op met wat je zegt! Het is een misverstand dat Lotusslachtoffers *alleen maar liggen*.'

'Het lijkt me niet verstandig om deze discussie te voeren met de kinderen erbij. Kunt u weer plaatsnemen? Dan kan ik de les vervolgen – of wat daar nog van over is.'

'Je begint zelf.' 'Waarmee?'

'Je zegt dat we *alleen maar hoeven te liggen*!'

'Ik bedoel, u speelt alsof u dood bent. Dat is toch niet zo moeilijk?'

'Nou wordt-ie mooi!'

'Kevin, hop naar buiten! Ga maar op de gang staan. Ik wil je hier niet meer zien. En morgen schrijf je je naam op het bord. Hop, d'r uit... Meneer, het is niet de bedoeling dat we over uw rol discussiëren. Ik probeer les te geven en mijn leerlingen te leren hun fantasie te gebruiken, dat is al moeilijk genoeg.'

'Leer de kinderen eerst maar eens dat ook Lotusslachtoffers hun fantasie moeten gebruiken om hun rol te kunnen spelen. Met rode schmink alleen kom je er niet, wat jij Astrid?'

'Wat denk je? Het duurt bij mij altijd een paar minuten voordat ik de juiste golflengte te pakken heb. En als dat niet lukt, dan kan ik niet voor dood blijven liggen. Een kwartiertje lukt nog wel, maar de hele les – nee. Dat wisten jullie niet, hè kinderen?'

'Ik heb liever niet dat u mijn leerlingen aanspreekt.

Dat maakt het alleen maar moeilijker.' 'Ik snap die mevrouw wel.'

'Bernard, hou jij even je mond, je hebt al meer dan genoeg gezegd.'

'Laat die jongen toch uitspreken. Ik ben wel benieuwd of hij mij daadwerkelijk begrijpt.'

‘Het is mijn les, ik bepaal wie er hier spreekt. Kunt u mij een plezier doen en alstublieft weer gewoon gaan liggen? Dan probeer ik verder te gaan.’

‘Je begrijpt niks van ons beroep, dat is me nu wel duidelijk. Je bent gewoon bang dat die jongen je de les leest.’ ‘Haha, mag ik even lachen? Die jongen citeert wat hij thuis per ongeluk heeft gelezen in een boek van zijn ouders, en u denkt meteen dat hij intelligent is en uw drijfveren begrijpt. Kom op zeg... Wat hebt u trouwens veel aandacht nodig voor een dode. Als ik dat had geweten, had ik voor een andere excursie gekozen.’ ‘Laat hem dan antwoorden... Bernard – zo heet jij toch?’

Bernard, vertel ons eens hoe je over ons denkt.’ ‘Vooruit, u uw zin, anders staan we hier over een uur nog te bakkeleien. Maar daarna wil ik gewoon mijn les vervolgen, het is maar dat u het weet... Bernard, vertel het ze maar. Laat ze in verbazing achter.’

‘Ik denk dat een Lotusslachtoffer op zoek moet gaan naar de innerlijke weergalm van de afwijking. Heeft hij of zij die gevonden, dan pas kan hij of zij zich aansluiten bij de stoet van verdwaalde zielen.’

‘Ha! Legt Bernard uw drijfveren bloot? Bent u tevreden met zijn antwoord?’

‘Meer dan tevreden. Die jongen voelt precies aan voor welke taak wij ons telkens weer geplaatst zien.’

‘Nu neemt u me in de maling.’ ‘Verre van, verre van...’

‘Die jongen zuigt gewoon wat uit zijn duim en u doet net of hij u – Au!’

‘Zo, ga maar eens even liggen, eigenwijs stuk vreten.

Ogen dicht. Ik zei: ogen dicht!’

‘Au! Dat doet pijn, bent u gek geworden! Blijf van me af!’

‘Ik zei: ogen dicht... en snaveltje tóé... Makkelijk, hè, juffrouwetje van niks, gewoon op de grond liggen? Zo Bernard, vertel jij nu maar eens wat je ziet!’

‘Wat bedoelt u, meneer?’

‘Gewoon, welke symboliek roept dit beeld op?’ ‘Welk beeld?’

‘Van de juffrouw die op de grond ligt.’

‘De juffrouw ligt op de grond... en haar lip bloedt...’ ‘En wat zie je nog meer?’

‘Dat is alles.’

‘Vast en zeker zie je nog veel meer. Je kunt het ons gerust vertellen.’

‘Meer zie ik niet.’ ‘Echt niet?’

‘Nee.’

7 Encouraging literary dialogue: The story “Die Fabrik” by Saša Stanišić in Upper Secondary Education read from a students’ perspective

Helen Lehndorf & Irene Pieper

Introduction

Dialogic approaches to literature are considered not only promising but also essential with regard to key aims of literature education in our context: students should be enabled to develop their own perspectives on literary texts, to follow experiences of surprise, ask questions and reconsider their perceptions – both in the light of the text and in the light of what others would sense and argue for. The respective abilities link to practices of habitual readers of literature far beyond school: tell others about reading experiences, join discussions on how to understand particular texts and appreciate the respective forms of participation. Formal education in literature can serve as a place where students are introduced to the respective practices via the curriculum (see Kepser & Abraham, 2016).

As Janssen (2009) states developing questions on literary texts that foster understanding and interpretation can be demanding. Yet, it is certainly worthwhile to face the challenge, since it helps avoiding a well-known pitfall: though literature education aims at an independent and competent approach to literature, even well-designed literature lessons may propose routes to the text that are experienced by learners as narrowing and even as excluding their perceptions. The approach Janssen has developed thus fits the German discourse around the literary dialogue (“literarisches Gespräch”) that has been a constant feature of German “Literaturdidaktik” since the 1980s and that is particularly bothered with the quality of classroom discourse about literature (Heizmann, Mayer, & Steinbrenner, 2019). Traditionally, the role of dialogue in German literature education is strong – and still, arrangements may not always be truly dialogic. What we consider particularly innovative and promising within this context is the way peer interaction is encouraged by Tanja Janssen’s work. For the story in our context we suggest a three-step-design, starting with individual work, moving on to a structured group work and culminating in a plenary discussion.

About the story

The story *Die Fabrik* (*The Factory*) forms part of the anthology *Fallensteller* (*Trapper*) by German author Saša Stanišić, published in 2016 and a bestseller. The author can be considered a strong voice in current German literature. His novels were all well received and translated into many languages, including Dutch. Stanišić's way of narrating is appreciated as a particularly original way of storytelling, influenced by his bilingual and multicultural background: born in Višegrad, now Bosnia Herzegovina (former Yugoslavia), he is of Bosnian (mother) and Serbian (father) origins. His family fled because of the war in 1992 when he was fourteen years old. In his books his biographical roots often show through. Depending on the readers, some of these roots might resonate. When reading the story *Die Fabrik* with university students we experienced that students with family-backgrounds from former Yugoslavia could trace the location and elaborate on the atmosphere.

The title of the anthology, *Trapper*, already alludes to a program of putting traps to the readers: *Die Fabrik* is certainly a weird and enigmatic story. Like a short story it starts 'in medias res' with a car accident in the snow. However, it does not tell a story from everyday-life. Rather, the scenery alludes to fairy tales and fantasy and may be experienced as dreamlike: a strange encounter of a first-person narrator with a group of shepherds characterized by small hands and bad teeth, wearing tracksuits by the Puma label and furrows from wolves shapes the story. They have come to the driver's (narrator's) rescue and seem to draw him into their strange lives, first by feeding him chocolate ("Mars") and tea, then by taking him to a factory that has been given up by the EU and is now growing plants. It also serves as a strange part-time-residence of the shepherds who play cards there and do gardening. While it is winter outside, there is heat in the factory. The factory also seems organic: it has "cleared its throat" (l. 19) and now it "hesitates" (l. 28). Located in the Romanija, mountains in Bosnia Herzegovina, the scenery is highly evocative. Time seems frozen though history is hinted at: the winterly landscape is rural and pre-modern on the one hand (shepherds, also from Illyria) and shows traces of connecting to the modern Western world on the other (a factory planned and given up by the EU). Political history comes in via the stories the shepherds seem to tell on the EU, a corrupt sheriff and the partisans in World War II. It is unclear whether or how the narrator gets out of his initial trouble after the breakdown of his car. Moreover, what the first-person narrator is telling becomes more and more doubtful, since he hints at discrepancies between his story-telling and what the shepherds say

(l. 122-123). The story cumulates in his statement that he has been given up on and that though he speaks their language he does not understand what they understand (l. 162-163). At the end (l. 164-169) the narrator sums up what he has “heard”. It is no longer certain he has even seen the factory, but the factory is said to have produced modest dreams, it has been listened to clearing its throat and its hesitation is now guarded by the shepherds who thus seem to hinder change. Particularly, the ending of the story suggests an allegorical reading: the story evokes a standstill that reaches from the natural environment to the socio-political context and may point to the question of who gave up whom. Also, the experience of not being able to relate and of estrangement is evoked: an estrangement that cannot be crossed via the same language but that can be articulated via the story itself.

The story can be considered demanding for less experienced readers since it does not offer a plot that proposes a conflict to be solved. It is also not driven by suspense and speed. Rather, the story has the potential to evoke a strange and fascinating world. It provides occasions for experiences of disturbance. Readers may develop questions about the socio-political background of the spot. Thus, it seems sensible to provide some background information such as a map and information on the region (see pictures) and the author. Also, the story offers opportunities to reflect on language and on understanding within and beyond linguistic communities. This can be particularly enriching when taking into account multicultural contexts. We consider this story as adequate for advanced readers in upper secondary reaching beyond level 4 of the Literary Framework for Teachers in Secondary Education, LiFT-2 (2012). It will be important to tolerate less transparent story-arrangements and multilayered meanings. Also, an interest in working out routes of interpretation and consider different readings is helpful. However, such proficiency of literary readers can also be developed via a fruitful encounter with the story.

The story can be rewarding in a Foreign Language classroom of German in the Netherlands, too: though linguistically not very easy, it is short enough for a thorough encounter. Prior to reading teachers should draw attention to the location, features of the landscape and the atmosphere. Some of the words in the final part of the story may not even be familiar to German readers, but may receive more attention in an FL-class (“Karstklotz”, “Kalkstollen”, “Hügelgräber aus Klaubsteinen”, p. 62).

We had the opportunity to work with the story in an upper secondary class, grade 12, specializing in German language education (a “Leistungskurs” of 13 female students).

Adapting the concept

The dialogic approach Janssen suggests addresses students as competent readers, whose perspectives on the text are equally important as the teachers' or experts' ones. Rather than structuring the lesson via a fixed learning outcome, the lesson plan builds on supporting students in their ability to communicate with the text and to enter into dialogue with other readers about the text. We found three features of the approach to be essential: first, the structuring of the process of text reception (dialogue with the text) and the group discussion (dialogue with others arranged around specific roles); second, the selection of key questions that are of interest to a majority and that should be answered together; and third, the addressing of the students as individuals whose authentic questions are of interest.

Our students were rather experienced readers: familiar with self-reliant work and the demand to elaborate on their perspectives and to argue based on textual evidence. Thus, we put less emphasis on the training of each of the above mentioned steps, but made room for a plenary discussion of one key question in the end. The aim of the plenary discussion was threefold: to provide room for students to present the results of their group work to the course, to bring together the different perspectives and to reach out to an enriched interpretation – with the teacher supporting the dialogue via structuring, rephrasing and linking the different answers.

Also, the teacher presents herself as an authentic reader who has questions regarding the text and is interested in the perceptions of other readers. Thus, the teacher not only encourages a literary dialogue among students, but also forms part of the community of readers. This professional stance is important throughout the lesson and most obvious when introducing the text and the theme.

Students experience and perspectives on the text: “a rollercoaster of emotions”

The approach, which was open in terms of content but methodically pre-structured, proved to be very fruitful in relation to the text and the learning group. In the groups, different aspects of the text and levels of understanding were addressed, which, when viewed together, resulted in a rich and comprehensive understanding of the text. The questions of the

students addressed the plot and some special features (What is the meaning of the accident at the beginning of the story? Why do the shepherds eat “Mars”? What role does the little shepherd play?), the narrative level (What role does the narrator play? What is his intention?), and symbolic aspects of meaning in the text (concerning the factory and dreams). In order to grant the plenary discussion was also “student-owned” (Resnick et al., 2018, p. 326) the question to be tackled in this final phase was chosen by vote. Students opted for the role of the narrator, which in the end demonstrated the concept of the key question. Different observations could be connected and central features of the text were further explored: The contrast between the archaic and the modern world with the resistance of the shepherds’ world against modernity; the simultaneity of the experience of foreignness and the link to one’s own traditions and stories as well as the invocation of myths and places that refer to a common history of the different ethnic groups and their socio-political context. The narrator’s self-reflective approach to the myth- and legend-making was brought back to conceiving of the narrative voice as unreliable.

These brief insights may demonstrate that students developed a highly differentiated perception of the text. When asked to evaluate the procedure, one student described her experience of coming to terms with the text as a “rollercoaster of emotions” – from the experience of complete strangeness to a feeling of being overwhelmed. Another student explicitly appreciated the three steps of individual work, group work and plenary discussion as a way to the text. Thus, it can be assumed that the arrangement was experienced as a rewarding way of dealing with *Die Fabrik* not only by the observers.

The lesson plan that presents our approach counted on a high level of student expertise. For less experienced readers, we suggest to extend the work on *Die Fabrik* to three lessons. This would allow to practice the procedure of setting questions with an example and allocate more time to individual text work. Group work and plenary discussion could be extended, for example by coming back to the presentation of group work in a third lesson and start the plenary discussion from there.

References

- Heizmann, Felix; Mayer, Johannes & Steinbrenner, Marcus (2019). *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. University of Amsterdam.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Literary Framework for Teachers in Secondary Education (LiFT 2)* (2012). <http://www.literaryframework.eu>.
- Resnick, Lauren B.; Asterhan, Christa S. C.; Clarke, Sherice N. & Schantz, Faith (2018). Next Generation Research in Dialogic Learning. In: Gene E. Hall, Linda F. Quinn und Donna M. Gollnick (Hg.): *The Wiley Handbook of Teaching and Learning*. New Jersey: John Wiley & Sons. 323–338.
- Stanišić, S. (2016). Die Fabrik. In: S. Stanišić, *Fallensteller*. München: Luchterhand. 57–62.

Lesson Plan Dialogic Literature Teaching – Saša Stanišić: “Die Fabrik”

Structured text reception: Reading & listening Ask questions 15 min	Prompts I will now present the text to you read by the author himself. After each section I will pause. During this pause, write down one or more questions that come to your mind as you listen. Explanation “Key questions” Basically, you can write down any questions that come to mind about the narrative. The aim is to identify key questions about the text: e.g., questions about the progress of the story, questions about the actions of the characters, about the structure of the text, or about the context of the story. For example, maybe something puzzles you about the story, then jot this down. The teacher plays the text and pauses so that the students can write their questions. Prompt: Now choose two questions that remained open for you at the end of the text and that you would like to clarify. Write down both questions on the cards, one question on each card. Prompt: Read the text again in its entirety and mark passages that catch your attention. Do you have another question after the second reading? If so, write it down on another card. Then write down a sentence that you find central to the narrative that has stayed stuck in your memory or that is puzzling.	Reading of the text by the author (audible file/compact disc) WS1, WS2 Blank cards WS2 Index cards	The students' questions should be authentic questions. Therefore, the concept of “key questions” is not emphasised too much. The focus should not be that the students ask the right questions, but that they ask their own questions. Structuring the (individual reception) playing and pausing (delayed reading) promotes accurate text perception. Students evaluate their own questions and assess their relevance for a problem-focused approach to the text. Students perceive the text as a whole and take notes in the text.
Choose questions 5 min Free reception of the text 10 min Discussion of questions in small groups 8 min 17 min	Impulse: Get together in groups. Selecting questions in the group 1. Lay out your cards with the questions on the table. 2. Read each other's questions about the text. 3. Arrange the questions according to the following points: - Topic of the question - Does the question highlight a problem that the text raises? Is the question a key question? 2. Then choose one or two questions that you think are important and that you will discuss together in the group. Discussion of questions in the group 1. Now distribute the role cards in the group. 2. Write down one answer to each question (on your own) and think about how this answer can be justified in the text. 3. Discuss the question together. - The discussants present their answers. - The moderator checks whether the answers are comprehensible, asks follow-up questions and asks for explanations.	Whiteboard: Tasks for group work Role cards	By noticing each other's questions, students enter into a dialogue with others about the text: different perspectives on the text are noted. Through the subsequent selection of a key question, on the one hand the questions are assessed according to their relevance, and on the other hand a common interest in the text is formed. The role cards structure the conversation and ensure that all group members are involved in the exchange about the text. The individual written formulation of an answer gives them the space to articulate their own position and to look for possible reasons in the text. The subsequent exchange on the text can promote the development of interpretative approaches and enable a first approach to the text.

Phase/ Duration	Teacher-student-interaction		Media / Panel	Methodical and didactic explanation
Lead-in 10 min	Explanation of the methodological approach Dialogic Teaching: <ul style="list-style-type: none">- Text as problem- Student questions take centre-stage- 3 phases:<ul style="list-style-type: none">o Dialogue with the texto Dialogue with other readerso Plenary discussion Brief information on the author, on the text and justification for the choice of the text Saša Stanišić <ul style="list-style-type: none">- Born in 1978 in Bosnia in Višegrad, then still Yugoslavia, a state with many different regions and ethnic groups and major conflicts- During the Bosnian war, the family fled to Germany in 1992 (he was about 14 at the time)- Has even anonymously reattempted the <i>Abitur</i> himself once when already a well-known author (and well-equipped with an <i>Abitur</i>). The topic was his own novel <i>Vor dem Fest (Before the Feast)</i>. While he didn't do so badly, he didn't get a perfect score.- Deals with current socio-political issues and developments in a humorous and indirect way— modern classic storytelling		Whiteboard Overview of task phases	Framing the lessons separately and explaining the methodological approach can help to establish a non-hierarchical communication space and support the role change to be carried out by the teacher and the students. It is important to establish a respectful atmosphere and to signal interest in the students' questions. The overview of the teaching phases provides an orientation and makes the teaching process transparent.
Input teacher	The text <ul style="list-style-type: none">- Short story from the story collection <i>Der Fallensteller (The Trapper)</i> (2016)- Set in the Romanija, a mountainous region in the east of Bosnia and Herzegovina, marked by the many conflicts in the region- This mountainous region already played a decisive role in the Second World War, when Tito's partisan column withdrew from the siege in a legendary march through the neighbouring mountains (Mount Igman).- Before the Bosnian War, mixed settlement (Bosnians, Serbs, Croats), majority Bosnian; since the end of the war majority Serbian settlement- The author's area of origin Why this text? <ul style="list-style-type: none">- e.g., I like how the short story interweaves a current political conflict and a personal approach to the subject- e.g., I also like the humorous way in which the story is told and the many questions that the text raises: after reading it, I had many questions concerning the text itself, but also in relation to the region and its history Hand out the materials (Worksheet 1, Worksheet 2, 3 blank cards)		Photo Saša Stanišić Book cover Map Romanija and Bosnia & Herzegovina	By justifying the choice of text and explaining what the teacher likes about the text, the teacher shows herself as a reader to whom the students can respond.

	<ul style="list-style-type: none">- The group's answers to the question are recorded by the spokeswoman of the group.- Compare the questions and answers with the sentences you have written down. Can a connection be made?		
Collect & select questions in plenary 5 min	<p>Prompt: First, I would now be interested in what questions you had about the text: Which questions did you mark in the group as important questions about the text?</p> <p>Teacher notes questions and arranges the questions according to thematic aspects.</p> <p>Vote:</p> <p>Which of these questions do you want to discuss together? Raise your hand on one question at a time that interests you.</p>	Whiteboard	Focusing on one question has proven to be a motivating factor in text work.
Plenary discussion on the text 20 min	<p>Prompt to the spokeswoman of the respective group:</p> <p>In the group you have already talked about the question, were you able to clarify the questions? Did anything remain open? This question first goes to the spokeswoman of the group.</p> <p>Open up the discussion:</p> <p>What do the others think?</p>		At this point, the perspectives and answers can be structured and moderated by the teacher. Essential aspects of the text can be highlighted and related to each other. A jointly negotiated understanding of the text can be highlighted by the teacher.
Conclusion	Thank you very much for your cooperation! At the end, I would be interested to know how you liked the text.		

Lesson materials

1. Listen to the story “Die Fabrik”. After each section, write down a question you have regarding what you have heard so far.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

2. Choose two questions that remained open at the end of the story and that you would like to clarify. Write these two questions on the index cards.
3. Read the story again by yourself (WS2). Do you have another question about the text? If so, write it down on another index card.
4. On the second worksheet, underline a sentence that you find important for the story, that you have noticed or that you find puzzling. Write down the line number here:

Role cards

Moderator

You are the host of the discussion group and organise the discussion room: you allocate the right to speak, take care of time management, check the contributions of the discussants for comprehensibility and persuasiveness and ask questions if necessary. By asking questions about the content of the discussion, you move the discussion forward; your organisation of the discussion ensures that the discussion is objective, fair and goal-oriented.

Guiding questions for you:

- Do I agree with the answer?
- Has the statement been well substantiated?
- Prompts you can give:
- Ask targeted questions
- Ask the other participants for their opinion
- Ask for clarification
- Summarise statements
- Draw a conclusion

Discussant 2

You are here because you are known for your strength of opinion and literary expertise. You take a stand by presenting your observations of the text, feelings while reading and ideas. You weigh up different positions and try to convince others of your perception of the text.

Guiding questions for you:

- What do I find interesting concerning the text?
- What do I find important, what not?
- Which passages in the text do I find relevant to the question?
- How did I understand the text?

Spokeswoman of the group

Your task is to present your team in a positive light to the public. You communicate the group's assessments and positions to the outside world and are available for follow-up questions. While your team is discussing, you keep an overview and note down the most important discussion points.

Guiding questions for you:

- What was discussed?
- Which answers were convincing?
- How were the answers justified?

Discussant 3

You are here because you are known for your strength of opinion and literary expertise. You take a stand by presenting your observations of the text, feelings while reading and ideas. You weigh up different positions and try to convince others of your perception of the text.

Guiding questions for you:

- What do I find interesting concerning the text?
- What do I find important, what not?
- Which passages in the text do I find relevant to the question?
- How did I understand the text?

Discussant 1

You are here because you are known for your strength of opinion and literary expertise. You take a stand by presenting your observations of the text, feelings while reading and ideas. You weigh up different positions and try to convince others of your perception of the text.

Guiding questions for you:

- What do I find interesting concerning the text?
- What do I find important, what not?
- Which passages in the text do I find relevant to the question?
- How did I understand the text?

Die Fabrik

Mein Wagen dreht im Schneetreiben auf der Romanija* eine Pirouette in den Graben, schon klopfen kleine Hände gegen die Scheiben, Männer in Wolfsfellen und Pumatraininganzügen, sie zerren mich heraus, dich kennen wir nicht, sagen sie und geleiten mich zu einem Gehöft unweit der Straße, jaja, der Wagen, sagen sie, morgen, mal sehen, sie kochen Wasser für den Tee auf offener Flamme, füttern mich mit *Mars* Riegeln, und der Tee riecht nach Schaf.

Wir sind die Hirten, sagen sie, wir sind es.

Ich sage Dank, mir ist warm, nichts tut weh.

Der Hirten Augen groß, sie wollen nichts wissen.

Vielleicht ist er hier wegen der Fabrik, sagen sie.

Auf Durchreise bloß.

Wegen der Fabrik, sagen die Hirten, hinter den Tannen, dort. Sie zeigen zum Fenster, das Fenster ist beschlagen, und der kleinste Hirte steigt auf Zehenspitzen und reibt mit dem Ärmel über das Glas, und alles, was zu sehen wäre, verweht der Schneesturm.

Die Fabrik, sagen sie, hat sich geräuspert vor Zeiten.

Was heißt das, frage ich, wie räuspern sich Gebäude, ist das ein Witz?

Wir haben es gehört, sagen die Hirten, wir waren da. Im Windschatten der Mauern haben wir Karten gespielt. Sie machen dir gern vor, wie das Räuspern geklungen hat. Schroff und stahl, sagen sie, schroff und stahl, sie schnarren durch den Trichter ihrer Hände, und nichts kannst du dir dabei vorstellen. Der Hirten Lebenslinien voll Erde und Schmutz.

Seitdem zögert die Fabrik, sagen die Hirten. Seitdem wartet die Hochebene, warten der Nebel und der Wind, warten der Schnee und wir, dass noch was kommt. Sie sagen, Wir bringen dich zu ihr.

Zu wem?, frage ich.

Zu unserer Fabrik.

Lieber nicht, sage ich.

Die Hirten tunkten *Mars* in den Tee. Beraten hinter vorgehaltener Hand. Der kleinste Hirte setzt sich auf meinen Schoß. Er singt leise und zupft an meinem Kragen. Ein Kinderlied ist es, eines von den alten, den brutalen, mit Schuld und Strafe, und als ich in den Refrain einstimme bricht er ab und zeigt mir seine Eckzähne.

Die Hirten haben die Mützen aufgesetzt, schon stapfen wir durch den Schnee, die Hunde pflügen voraus, die Schafe trotten hinterher, das wärmende Gebimmel ihrer Glocken.

Wind, Wind, Wind, ich stemme mich schräg gegen seine Stirn aus Schnee, die Witterung scheint nur mir etwas auszumachen, die Hirten legen bloß die

Hände an die Augen. Über das karge Hochland ginge immer Wind, lügen sie, darin seien die Atemzüge aller Serben und Bosniaken und Kroaten, die je auf der Romanija geseufzt, geliebt, getrauert hätten, verwoben in alle Ewigkeit.

Die sagen das nicht ganz so, die Hirten.

Im Wald ist es leichter, die Bäume kämten den Wind gegen den Strich, Tannen, schwarz und unverwundbar wie das Kinderlied. Ich frage die Hirten, ob es hier Minen gibt, und einer wirft mir einen Schneeball gegen die Brust, dass ich mein Herz spüre.

Der Hirten Bärte aus Tannennadeln.

Auf der Romanija hat sich ein Gebäude geräuspert und zögert seitdem, groß und rechteckig ist es, und steht am WaldRand, nackte Betonmauern hinter Drahtzaun, lose Bretter, zwei, drei aufgeplatzte Säcke mit Splitt, eine verrostete Säge, ein löchriger Eimer. Im Schutt schweigt ein Radio.

Der kleinste Hirte rennt über Schnee, als läge keiner, jauchzt, vielleicht vor Freude, vielleicht vor Angst, verschwindet im Gemäuer.

Der Hirten Augenbrauen aus Eiskristallen.

Einer kümmert sich um die Hunde, befreit ihre Pfoten mit Melkfett vom Eis.

Die Hirten erzählen, Wasser sollte hier abgefüllt und verladen werden. Der Sheriff habe in der Nähe zwei Quellen gefunden, habe daraufhin EU-Gelder beantragt und bekommen, für die Grundstücke, für die Brunnen, für die Abfüllanlage, und, und, und. Sheriff, weil er immer den Hut und die Jeans trug, Ami war der, sagen sie, Kroate, sagen sie.

Mit Lady, sagt einer, Busen. Der Hirten Grinsen aus Karies. Kurz nach dem Krieg war das. Bauauftrag ging an eine Firma aus der Region, der Sheriff stellte persönlich Handwerker aus den umliegenden Dörfern ein. Arbeitsplätze, Kapital, Wiederbelebung der Wirtschaft, zählen die Hirten im Chor auf, und während sie zählen und erzählen, schmilzt um uns der Schnee. Satzzeichen schneit es ins unwahrscheinliche Grün.

Und eines Morgens erscheint der Bauleiter nicht auf der Baustelle. Und die Handwerker kriegen keinen Lohn mehr.

Und die Landwirte nicht die versprochene Miete für die Grundstücksnutzung. Die Baustoffhändler, die erst eine klägliche erste Rate gesehen hatten, keine weiteren Zahlungen.

Anrufe nahm der Sheriff nicht mehr entgegen, bald war der Anschluss tot.

Die Hirten spucken, der Hirten Spucke schokoladenbraun.

Einige Wochen nach seinem Verschwinden kam die EU persönlich vorbei, um sich ein Bild zu machen. Die Hirten hatten die Fabrik für ihre Kartenspiele hergerichtet, die Schafe labten sich am Grünzeug, das hier so reichlich gedeiht, als hätte den Boden ein gütiger Gott gedüngt, wo

ihr eigener Gott ihr Land mit Geröll versetzt hat. Sie empfangen die EU gebührend ihre Schafe blockierten die Zufahrtsstraße über Stunden. Die EU lehnte Mars dankend ab und fuhr erschüttert zurück in die EU.

Vier von sechs Raten hatte der Sheriff erhalten, bevor die Auszahlung gestoppt wurde. Die Hirten zeigen die Höhe der Summe an, indem sie mit Zeigefinger und Daumen über das Kinn streicheln.

Der kleinste Hirte schält ein Mars, sein Gesicht zerfurcht wie die Rinde einer Tanne. Er winkt mich zu sich und führt mich durch kein Tor in die Fabrik. Wir betreten sirrendes Summen warmer Luft, Fliegen schwirren umher, die Hirten legen die Felle ab.

Wo ein Fußboden sein müsste, Erde. Kletterpflanzen, wo Rohre sich schlängeln sollten; eine Fabrik steht unfertig auf der Romanija und zögert. Für die Hirten und ihre Tiere ist sie ein Versteck vor dem Sturm, ein Plastiktisch, auf dem sie Romme spielen, etwas Substanz, abgetragen für dieses und jenes Hirtenbauwerk.

Der Hirten Augen: Schau dich, Fremder, um.

Ins Gemäuer haben Zugvögel ihre Nester gestrickt. Eine Eidechse umzirkelt eine Eidechse. In der Mitte der Fabrik stapeln zwei Hirten Steine zu Türmen und kichern dabei wie Verliebte. Oder weinen sie? Ich frage nach, und sie sagen, die ersten Siedler, die von der Hochebene auf die Welt darunter blickten, waren Illyrer, Hirten wie wir, zäh und treu.

Die sagen das nicht ganz so, die Hirten. Sie wiegen die Köpfe auf dünnen Hälsen.

Der kleinste Hirte klettert in meinen Nacken. Wir kennen, flüstert er, alle Quellen. Ein kräftiges Wasser musst du sein, dass du dich durch unseren Stein nach oben prügeln kannst, und ein schlaues dazu, dass wir dich nicht schon längst gefunden haben.

Er riecht so stark nach Schokolade, dass ich ihn heruntersetzen muss. Er nimmt meine Hand, führt mich zu den Rommespielern. Die fächern sich in Unterhemden mit den Spielkarten gegenseitig Luft zu.

Vielleicht haben die Hirten den Schnee geräumt. Aber woher die Hitze? Vielleicht fabriziert die Fabrik Jahreszeiten.

Sachte bimmeln Schafsglöckchen im Wald.

Einer wässert in der Ecke Kartoffeln. Heute vor 73 Jahren, ruft er, ist mein Großvater mit der Ersten Proletarischen Brigade hier oben von den Deutschen umzingelt gewesen. Also ist die Brigade losmarschiert durch Schnee und Eis, über die Hochebene und weiter über den grausamen Igman bei Minus 30 Grad. Eine singende Partisanenkolonne, sagt der Hirte, und ein anderer fragt, woher er wisse, dass gesungen wurde.

Der Hirten Mobiltelefone mit selbstgebastelten Alu-Antennen und vollem Empfang, ich habe keinen.

Und der kleinste Hirte klettert singend auf eine Leiter, er singt lauter als zuvor, die Stimme einer alten Frau, mild und rau:

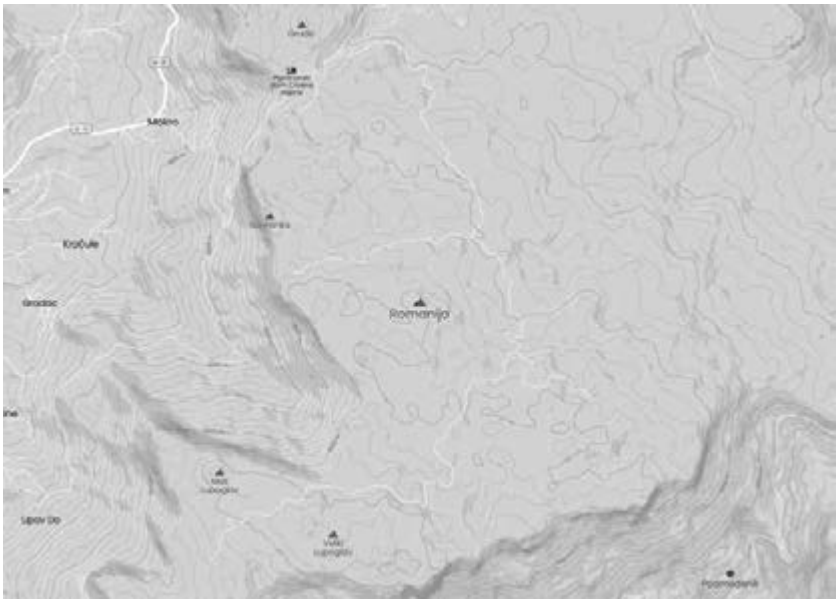
*In einer kalten Winternacht hoch oben auf der Höh
das Bächlein ist gefroren, es liegt verdeckt im Schnee
Ein Hase sucht das Bächlein, er sucht es überall
Ist es denn verloren? Das wäre ja fatal.
Es weint der gute Hase um sein Bächlein sehr
er weint aus ganzem Herzen, zweifelt immer mehr:
Gab's das Bächlein je? Er fühlt sich so betrogen
Ist es mit den Vögeln gen Süden weggeflogen?*

Der Hirten schnelle Hunde schlitzen einander die Kehlen auf im Spiel, ich muss ihnen ausweichen, auch den Hirten bin ich im Weg, es ist, als brauchten sie mich nicht mehr.

Der Hirten Zähne sommergelb.

Der kleinste Hirte sitzt auf der obersten Sprosse und stutzt Kletterrosen. Man hat mich aufgegeben. Ich spreche die Sprache der Hirten, aber ich verstehe nicht, was sie verstehen.

Ich habe gehört, auf dem Karstklotz namens Romanija, zwischen öden Kalkschollen und Hügelgräbern aus Klaubsteinen, Gräbern für illyrische Hirten und jugoslawische Partisanen, stehe eine Fabrik. Sie hat ein paar bescheidene Träume hergestellt. Die Hirten haben ihrem Räuspern gelauscht und hüten ihr Zögern.



Source: <https://mapcarta.com/de/18728780>

8 Leerling getroffen door tekst

Frank Hakemulder

Centraal in deze les staat de aanname dat het bij literatuur niet gaat om *wat* er wordt verteld (bijvoorbeeld, de reeks gebeurtenissen in de roman *Anne Karenina*, die beslist niet uniek is voor literatuur), maar *hoe* het wordt verteld (Tolstoj's stijlkeuzes, die kracht geven aan het verhaal op een manier die je buiten de literatuur niet tegenkomt). De leerlingen gaan zelf onderzoeken hoe een tekst hen kan raken. Doel is een gevoeligheid te ontwikkelen voor wat literaire taal vermag, en inzicht te vergroten in de redenen waarom in literatuur de dingen net een beetje anders geformuleerd zijn dan daarbuiten.

De les

De les start met een gesprek voor de hele klas. De leerlingen krijgen de opdracht om voor zichzelf te noteren wat zij denken wat een 'literaire stijl' is. Ze worden gevraagd daar stellingen over te formuleren. Vervolgvragen zijn: Wat vinden jullie belangrijk aan stijl, en denken jullie dat het jullie waardering beïnvloedt? Aan het einde van de les kijken ze nog eens terug naar hun uitgangspunten. Hen wordt dan gevraagd te zien of hun ideeën bevestigd werden door hun onderzoekje, of juist dat die aangepast kunnen worden.

Alle leerlingen lezen de eerste twee bladzijden van Katherine Mansfield's verhaal 'Something childish but very natural' (1914). De reden voor deze keuze is dat we in onderzoek al ervaring hebben met dit verhaal in combinatie met de opzet van dit lesplan (Hakemulder et al., 2016; Scapin, in voorbereiding). Het is mogelijk dat andere verhalen zich net zo goed lenen. In de eerstgenoemde studie is ook gebruik gemaakt van Tsjechovs *De dame met het hondje*, Scott Fitzgeralds *The sensible thing*, en Updikes *New York Girl*. De tekst van Mansfield is goed leesbaar. Het verhaal gaat over een situatie waarin leerlingen zich zouden kunnen herkennen: een toevallige en mogelijk romantische ontmoeting van een jonge man (18) en een meisje (16) in een trein. Bovendien zijn er meer dan voldoende opvallende, poëtische formuleringen in de tekst te vinden. Een niet onbelangrijk voordeel is verder dat het verhaal vrijelijk toegankelijk is op internet.

De docent leest eerst de tekst voor. Vervolgens wordt de tekst uitgedeeld in de klas voor een individuele opdracht. De leerlingen worden willekeurig

ingedeeld in twee groepen. De ene helft vindt bovenaan de tekst de volgende instructie: *Onderstreep woorden, zinsdelen of hele zinnen die je qua schrijfstijl onverwacht, ongewoon, 'anders' of verstorend vindt. Concentreer je op hoe de auteur schrijft, niet op de inhoud.* Deze groep noemen we vanaf nu de stijlgroep.

De andere helft vindt de volgende opgave boven de uitgedeelde tekst staan: *Onderstreep woorden, delen van zinnen of hele zinnen die gevoelens of emoties bij je oproepen terwijl je leest. Dat kunnen positieve en negatieve emoties zijn. Het gaat erom of het verhaal iets bij jou oproept; als er bijvoorbeeld iets verdrietigs of vrolijks beschreven wordt, maar het doet jou zelf niet direct iets, onderstreep dan ook niets.* Deze groep noemen we nu even de "affectgroep". De leerlingen in beide groepen lezen de tekst individueel, en gaan opmerkingen plaatsen in de kantlijn om hun keuze voor hun eigen markering toe te lichten.

Ter voorbereiding van de discussies in de volgende stap worden de onderstrepingen van de individuele leerlingen per groep door de docent of door de leerlingen geturfd op een geprinte versie van het verhaal (een regelafstand 2 is aan te raden). Resultaat is twee printjes, een voor de stijlgroep en een voor de affectgroep, met in de kantlijn een indicatie hoe vaak de woorden/zinnen onderstreept zijn. Vervolgens kunnen de scores van de twee printjes met elkaar vergeleken worden, en kunnen de leerlingen in kleinere teams met elkaar bekijken waar de overeenkomsten en verschillen te vinden zijn. Ieder team krijgt daarvoor dan een kopie van de twee printjes.

Bij zowel de overeenkomsten als de verschillen kunnen we interessante gesprekken verwachten. Bij vaak onderstreepte passages in beide groepen: is het misschien de stijl die bijgedragen heeft aan het sterkere gevoel bij die passages. Wat was het dan in de bewoording? Of zou de auteur juist voor de wat emotionelere passages een opvallendere stijl gekozen hebben?

Bij verschillen: wat zijn dan de passages die wel opvallend zijn qua stijl, maar niet emotioneel? En andersom: wat zijn de passages die eruit springen alleen vanwege de emotionele inhoud? Zien we daar een lijn in? En de hamvraag is dan natuurlijk: Zouden de woorden/zinnen die het meest overlappen een belangrijke rol kunnen vervullen in dit verhaal? En zo ja, welke dan?

Laten we even kijken wat er zou kunnen gebeuren. In de studie waarin de tekst van Mansfield al eens is gebruikt, was de volgende zin voor beide groepen belangrijk: *Sunlight darted through the glass roof of the station in long beams of blue and gold.* Zou het kunnen zijn dat de stijlkeuze hier, deze impressionistische beschrijving van zonlicht als schietende stralen van blauw en goud sterk op de verbeelding heeft gewerkt, en daarmee

op affect? Of is er iets in het ritme van de zin dat de aandacht trekt? Ook de volgende zin was voor beide groepen interessant: *city folks walked as though they carried real live bodies under their clothes with real live hearts pumping the stiff blood through*. Het zou kunnen dat de opvallende stijl het commentaar van de verteller op het leven van stedelingen sterker aanzet, en de emotionele ondertoon luider doet klinken. Het niet ondenkbaar dat de lezers dit meenemen in hun ervaring van de rest van de tekst.

In zowel de eigen reflectie, als in de onderlinge discussie kan er gespeculeerd worden over het waarom van de overlap, maar ook over het gebrek eraan. Zo werd in de studie het woord “*Christmas*” wel onderstreept in de affectgroep, maar minder door de stijlgroep. Dit woord roept misschien directe associaties op, maar niet dankzij een speciale stijlkeuze. Aldus, op deze manier zouden leerlingen op detail kunnen kijken hoe het spel verloopt (of zou kunnen verlopen) tussen vorm en inhoud.

Afgesloten wordt met een terugblik, de beginposities van de leerlingen. Is daar iets aan veranderd, en zo ja, waarom?

Achtergrond

Hoe worden lezers door verhalen en gedichten gegrepen, geroerd, of geïnspireerd? Dat zijn een paar van de belangrijkste onderzoeksvragen uit de empirische literatuurwetenschap. Een van de theorieën die onderzocht worden in dit vakgebied is dat het niet zo zeer de inhoud is die literatuur tot literatuur maakt, maar de vorm: de manier waarop die inhoud wordt gepresenteerd. Het bijzondere in een literaire schrijfstijl resulteert in een waardering voor de esthetische kwaliteiten van de tekst, en roept affectieve reacties op (zie Van Peer et al. *ter perse*). Een belangrijke term daarbij is *foregrounding*: alles in een tekst waarvan de lezers aanvoelen dat het afwijkt van een ‘normale’ manier van schrijven. Interessant voor literatuurdocenten is dat de theorie ervan uitgaat dat het per lezer kan verschillen wat er precies wordt waargenomen als *foregrounding*: wat voor sommige lezers opvallend en vreemd is, kan voor anderen bekend voorkomen of zelfs clichématig zijn. Als het gaat om wat literatuur *is*, en wat het kan doen, is dus een belangrijke rol weggelegd voor lezers.

De term *foregrounding* vindt zijn oorsprong in de *theoretische* literatuurwetenschap. Daar komen lezers niet aan het woord. Toch worden er vaak stevige claims geformuleerd over hoe *de* lezer reageert op teksten, zonder dat men zich al te veel zorgen maakt over waar we die lezer zouden kunnen vinden, noch of die claims standhouden in bijvoorbeeld een klas vol lezers.

Laten we eerst even kijken naar twee aannames die de basis vormen voor deze les: ten eerste dat er iets bestaat als *foregrounding*, en ten tweede of die stijlaspecten inderdaad een effect zouden kunnen hebben op het gevoel van lezers. In een onderzoek dat inspiratie bood voor een hele reeks van vervolgstudies, liet Van Peer (1986) zien hoe leerlingen precies die aspecten in gedichten onderstrepen als ‘opvallend’, ‘belangrijk’, en ‘discussiewaardig’, die de onderzoeker zelf in een nauwkeurige stilistische analyse had geïdentificeerd als *foregrounding*. In onderzoek van Hoorn (1997) werd aangetoond dat er bij *foregrounding* ook extra neurologische activiteit te zien is. Harash (2019) en Grisot (2020) zagen bewijs voor de rol van *foregrounding* in hun *eye-tracking* data. Kortom: dit theoretisch concept bestaat ook buiten de theorie. De hersenen, ogen, en handen van lezers weten waar het is aan te wijzen.

Dat er een relatie is tussen *foregrounding* en affect werd mooi aangetoond in een studie van Miall & Kuiken (1994). Als voorbereiding voor hun experiment hadden de onderzoekers een aantal verhalen systematisch geanalyseerd om te bepalen hoeveel *foregrounding* er te vinden was. Ze bepaalden per segment van maximaal 20 lettergrepen het niveau van *foregrounding* in hun materiaal. In de studie zelf lieten ze proefpersonen de verhalen lezen vanaf een computerscherm. De teksten werden gepresenteerd per segment, telkens een per scherm. Als de proefpersonen verder wilden lezen, drukten ze op een knop op het toetsenbord. Zonder dat ze het wisten, werd zo hun leessnelheid bepaald. Vervolgens werd hen gevraagd per segment aan te geven hoeveel affect de tekst opriep. De resultaten wezen uit dat hoe hoger het niveau van *foregrounding* in een tekstsegment, hoe langzamer het gelezen werd, en hoe hoger de affectieve waarde werd ingeschat. Langzamer lezen kan geïnterpreteerd worden als een indicatie van een diepere verwerking van de tekst, een verwerking die duidelijk gepaard gaat met sterkere gevoelens bij de passages.

In de studie waarvan we de opzet hier hebben gebruiken voor het lesplan, werden proefpersonen willekeurig ingedeeld in twee groepen (Hakemulder et al. 2016). De ene groep werd gevraagd te onderstrepen in een verhaal wat ze opvallend en afwijkend vonden. De andere groep kreeg dezelfde tekst te lezen, maar werd gevraagd te onderstrepen wat emoties bij hen opriep. Er werden vier verschillende verhalen gebruikt. Bij alle vier werd een significante correlatie gevonden tussen de scores: woorden die door de ene groep werden onderstreept, maakten een goede kans ook door de andere groep te worden onderstreept.

Voor deze bevindingen bestaan verschillende verklaringen: voor de weergave van emotionele inhoud koos de auteur voor een bijzondere stijl; of de emotionele inhoud zorgde ervoor dat de lezers de woordkeuze opvallend

vonden. Voorgaande studies maken het ook mogelijk dat de stijlkeuzes de emoties bij de lezers opriepen. Juist deze ambiguïteit maakt deze opzet geschikt voor een stimulerende les: er kunnen verschillende visies naar voren komen, waarbij voor ieder argumenten aan te dragen zijn.

Het voorgestelde lesplan correspondeert met de stappen van het dialogisch leren (Janssen, 2009). De leerlingen gaan eerst bij zichzelf te rade wat de tekst met hen doet. In tweede instantie gaan ze hun reacties met elkaar vergelijken. De vergelijking kan tot zelf geformuleerde verwachtingen leiden over hoe de stijl van de tekst op lezers inwerkt. Er zijn hier geen correcte of foute antwoorden, noch met betrekking tot wat wel of niet onderstreept zou moeten worden (het gaat immers om wat de leerling zelf opvallend of emotioneel geladen vindt), noch hoe de overlap te verklaren is. Een open discussie hierover zou tot nadenken kunnen stimuleren over wat kansrijke hypothesen lijken te zijn. De leerling als onderzoeker.

De verwachting is dat er meer overlap zal zijn dan verschillen, en dat de leerlingen iets ontdekken over de kracht van stijl. Het is natuurlijk maar een hypothese.

Het verhaal

Katherine Mansfields verhaal 'Something childish but very natural' (1914) is te downloaden via <https://www.katherinemansfieldsociety.org/assets/KM-Stories/SOMETHING-CHILDISH-BUT-VERY-NATURAL1914.pdf>

Verwijzingen

- Grisot, G. (2020). *Examining readers' reactions to difficult narratives. A psycho-stylistic approach to Virginia Woolf's use of free indirect style*. PhD thesis University of Nottingham.
- Hakemulder, F. (ter perse). Empirical pedagogical stylistics: Reader response research in the classroom. In G. Watson & S. Zyngier. *Pedagogical stylistics in the 21st century*. Palgrave Macmillan.
- Hakemulder, F. Fialho, O., & Matthijs Bal. (2016). Learning from literature. Empirical research on readers in schools and at the workplace. In Burke, M., Fialho, O. & S. Zyngier (red.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 19- 37) Amsterdam: Benjamins.
- Harash, A. (2019). *Attention, aesthetic appraisal and semantic noise while reading of a literary text*. PhD thesis, Tel Aviv University.
- Hoorn, J. (1997). Electrocortical evidence for the anomaly theory of metaphor processing: A brief introduction. In S. Tötösy de Zepetnek, & I. Sywenky (red.), *The Systemic and Empirical Approach to Literature and Culture as Theory and Application* (pp. 51-65). Edmonton: University of Alberta.

- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407.
- Scapin, G. (in voorbereiding). *Foregrounding, emotions activation and empathic reactions*. PhD Dissertatie VU Amsterdam.
- Van Peer, W., Hakemulder, F., Sopcak, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, A. (ter perse). Foregrounding. In D. Kuiken, A. Jacobs, G. Lauer, & M. Kuipers (red.), *Handbook of the empirical study of literature*. Berlin: DeGruyter.

9 Lezen, vragen stellen bij de tekst en een vervolg schrijven

Een les voor groep 7 en 8 in het basisonderwijs aan de hand van hoofdstuk 1 uit 'Dop' van Jonne Kramer

Paul de Maat

Over deze les

In deze les worden lezen en schrijven gecombineerd aan de hand van hoofdstuk 1 uit het boek 'Dop' van Jonne Kramer. In het leesdeel is het doel dat leerlingen bij het lezen goede vragen stellen die hen helpen de tekst te interpreteren, waarna ze één vraag als belangrijkste vraag kiezen, de zogenaamde hamvraag. In het schrijfdeel is het doel dat leerlingen een vervolg schrijven waarin de vraag beantwoord wordt, óf verder wordt uitgediept. Het lezen en schrijven hoeven niet direct na elkaar plaats te vinden. Beter is het schrijven een dag later te doen.

De les verloopt als volgt:

1. De leerlingen lezen van een boek het eerste hoofdstuk.
2. Ze bedenken welke vragen ze bij dit eerste hoofdstuk hebben.
3. De leerkracht leest zelf een stukje voor waarbij hij/zij hardop denkt en vragen stelt.
4. De leerlingen lezen het hoofdstuk nog een keer en noteren opnieuw vragen.
5. Ze bespreken in een groepje met zijn drieën hun vragen en kiezen uit die vragen de belangrijkste vraag. Die vraag heet de hamvraag.
6. Alle hamvragen worden verzameld. De leerkracht bespreekt met de leerlingen of het goede vragen zijn: een goede vraag zorgt ervoor dat je dieper gaat nadenken over het verhaal. Uit de verzamelde en besproken vragen kiest iedere leerling wat hij/zij de beste hamvraag vindt.
7. De leerkracht legt de leerlingen uit dat ze nu een vervolg op het hoofdstuk gaan schrijven waarbij hun hamvraag centraal staat. Leerlingen kunnen kiezen voor een vervolg waarin de vraag wordt opgelost of voor een vervolg waarin de vraag nog groter wordt.

8. Leerlingen bespreken in twee- of drietallen wat hun ideeën voor het te schrijven vervolg zijn. Ze geven elkaar tips waarmee het verhaal nog beter kan worden.
9. Leerlingen schrijven de eerste versie van hun vervolg op het gelezen hoofdstuk.
10. De leerlingen in de twee- of drietallen lezen elkaars verhalen, en geven elkaar feedback: speelt de hamvraag een duidelijke rol? Hoe kan het verhaal nog beter worden?
11. Leerlingen schrijven de tweede versie.
12. De leerlingen kijken terug op de les.

Vorbereiding

- Kopieer H1 uit Dop van Jonne Kramer voor alle leerlingen en voor jezelf.
- Zorg dat leerlingen pen en papier hebben.
- Stel eventueel de groepjes van drie samen die de vragen verzamelen in 1.6.
- Stel eventueel de tweetallen samen die bij onderdeel 2 samenwerken aan hun schrijftaak.

Leerlingen lezen hoofdstuk 1 uit 'Dop' en stellen vragen

1.1 Instructie

Leg het doel van de les uit: de leerlingen kunnen een goed vervolg schrijven op Hoofdstuk 1 uit het boek 'Dop' (laat het boek zien). Ze leren dat dit kan door eerst dit hoofdstuk goed te lezen en daarbij goede vragen te stellen, zodat ze een van die vragen kunnen gebruiken om er het vervolg mee te schrijven.

1.2 Eerste keer lezen

Deel de tekst uit en laat de leerlingen die lezen (5 à 10 minuten).

1.3 Eerste keer vragen stellen

Vraag de leerlingen wie er al vragen heeft. De leerlingen die dit willen, noemen hun vragen op. Bedank de leerlingen voor hun vragen, maar geef er geen oordeel over.

1.4 Modelen

Vertel dat je het begin van dit eerste hoofdstuk voor zult lezen en dat je daarbij zelf ook vragen bedenkt.

Voorbeeldscript:

Lees de tekst op blz. 12 tot en met:

'Het is drie weken na haar elfde verjaardag. Sinds die dag is ze in dienst bij de molen.'

Stel de vraag:

Waarom werkt dit meisje al terwijl ze nog maar elf is?

Lees de tekst blz. 12 verder tot en met:

'Dit is het winkeltje waar ze vroeger meel verkochten.'

Stel de vraag:

Waarom wordt daar nu dan geen meel meer verkocht?

Vertel de leerlingen wat je gedaan hebt: je hebt het verhaal aandachtig gelezen en elke keer dat je iets eigenlijk niet goed begreep over wat er in het verhaal gebeurde, heb je je voor jezelf daar een vraag over geformuleerd.

Vaak zijn dit waarom-vragen of hoe-vragen. Laat ook zien hoe je kiest wat de belangrijkste vraag is:

Welke van de twee vragen is belangrijker voor het verhaal? Op de eerste vraag, 'Waarom werkt dit meisje al terwijl ze nog maar elf is?', kan ik misschien wel een antwoord geven: het verhaal speelt lang geleden, toen ook kinderen moesten werken. Dan de tweede vraag, 'Waarom wordt daar nu dan geen meel meer verkocht?' Tsja, de schrijver legt het niet uit en ik heb er geen antwoord op. Misschien is het iets dat later in het verhaal duidelijk wordt? Ik ben wel benieuwd eigenlijk waarom er geen meel wordt verkocht. Dat is voor mij de belangrijkste vraag van deze twee vragen. Want het is iets dat vast later in het verhaal nog een rol gaat spelen.

1.5 Tweede keer lezen

De leerlingen lezen het hoofdstuk nog een keer met papier en pen erbij. Tijdens en na het lezen noteren ze vragen die opkomen. Vertel ze zoveel mogelijk vragen bij het verhaal te bedenken.

1.6 Tweede keer vragen stellen

Leg de leerlingen uit dat ze nu in drietallen hun vragen bespreken met als doel uit al die vragen de belangrijkste vraag te kiezen. Dit heet de hamvraag. Achtereenvolgens bespreken ze:

- Wat vinden ze zelf hun belangrijkste vraag en waarom?
- Wat vinden ze de belangrijkste vraag van hun leesmaatje en waarom?
- Tot slot: Wat kiezen ze als hamvraag?

Ondersteun de drietallen waar nodig. Verwijs naar het hardop denken dat je gedaan hebt en waar je zelf een belangrijkste vraag gekozen hebt. Een vraag is belangrijk omdat hij waarschijnlijk in het verhaal een belangrijke rol gaat spelen.

Laat de leerlingen de vraag noemen die ze gezamenlijk als hamvraag gekozen hebben. Zet deze hamvragen op het bord.³ Laat de leerlingen ook toelichten waarom ze deze vraag gekozen hebben en vraag naar hun veronderstellingen: hebben ze mogelijke antwoorden op hun hamvraag?

Vraag de leerlingen uit alle vragen op het bord zelf de vraag te kiezen die zij de beste hamvraag vinden, die dus voor hen de hamvraag wordt.

3 Digitale variant: gebruik jamboard (jamboard.google.com) zodat alle leerlingen zelf hun vraag kunnen noteren en alle vragen op jamboard bij elkaar komen te staan en je ze op het digibord kunt projecteren.)

2. Schrijven

Vooraf

Het schrijven van het vervolg op hoofdstuk 1 van 'Dop' (na de instructie hieronder) kan nu meteen plaatsvinden, maar beter is de volgende dag. Wanneer leerlingen een dag later gaan schrijven, zijn ze al wat bezig geweest met de hamvraag die ze gekozen hebben en kunnen ze onbewust al ideeën voor het vervolg uitgewerkt hebben.⁴

2.1 Instructie

Vertel de leerlingen dat nu de fase aangebroken is om een vervolg op het verhaal te schrijven. Leg uit:

- Ze werken samen met hun buurman/vrouw
- Achtereenvolgens zullen ze met hun buurman/vrouw hun verhaalidee bij de hamvraag bespreken, het verhaal schrijven, het aan elkaar laten lezen om elkaar ideeën te geven hoe het nog beter kan, en dan een tweede versie schrijven.

Wat ook kan: samen één vraag nemen, bespreken welk vervolg daarbij geschreven kan worden en beiden dat vervolg schrijven.

2.2 Schrijven voorbereiden

De leerlingen bespreken met elkaar hun verhaalideeën

2.3 Schrijven eerste versie

De leerlingen schrijven hun verhaal.

2.4 Geschreven versies uitwisselen

Wanneer de leerlingen hun vervolg geschreven hebben, wisselen ze het uit met hun schrijfmaatje. Ze lezen het en letten daarbij op het volgende:

- Wordt de hamvraag beantwoord?
- Of wordt de hamvraag (nog steeds) niet beantwoord, maar speelt die wel een duidelijke rol in het vervolg?

Daarna bespreken ze:

- (Indien nodig:) hoe kan de tekst nog beter aansluiten bij de hamvraag?
- Verdere tips en tops: wat is nu al goed en hoe kan het spannender, meeslepender, interessanter?

4 Stickgold, R. & Walker, M. (2004). To sleep, perchance to insight? *Trends in Cognitive Science*, 8, 191-192

2.5 *Schrijven versie 2*

De leerlingen schrijven een tweede versie van hun verhaal waarbij ze de feedback van hun schijfmaatje verwerken.

2.6 *Voorlezen*

Laat leerlingen die dit willen hun vervolg voorlezen. Laat andere leerlingen daarbij bedenken bij welke hamvraag het verhaal geschreven is.

2.7 *Terugkijken*

Bespreek de les na met de leerlingen.

- Hoe vonden ze het om een vervolg te schrijven?
- Was het handig om dat te doen met de hamvraag?
- Hoe vonden ze het lezen van hoofdstuk 1 van 'Dop'? Was er verschil tussen de eerste keer lezen en de tweede keer lezen?
- Hou zouden ze een volgende keer een verhaal lezen? Wat hebben ze hierover geleerd in deze lees/schrijfles?
- Hoe zouden ze de volgende keer een verhaal schrijven op basis van een hamvraag? Wat hebben ze hierover geleerd in deze lees/schrijfles?

3. **Leerlingmateriaal**

Hoofdstuk 1 lezen en vragen stellen

1.1 *Instructie*

Luister naar de uitleg van je juf of meester. Stel vragen als je iets niet begrijpt.

1.2 *Eerste keer lezen*

Lees de tekst die je krijgt. Het is hoofdstuk 1 uit het boek *Dop* van Jonne Kramer.

1.3 *Eerste keer vragen stellen*

Heb je vragen over dingen die je niet goed begrijpt? Noem ze in de groep.

1.4 *Juf of meester doet het voor*

Kijk en luister goed hoe je juf of meester voordoet hoe je vragen stelt en kiest wat een belangrijke vraag is.

1.5 *Tweede keer lezen*

Lees het hoofdstuk opnieuw. Denk aan de vragen die je je juf of meester net hebt zien stellen bij het lezen. Let tijdens het lezen op vragen die bij je opkomen en schrijf ze op. Ook de vragen die na het lezen nog bij je opkomen.

1.6 *Tweede keer vragen stellen*

Werk in een groepje van drie. Bekijk de vragen die jullie drieën bedacht hebben. Bespreek ze:

- Wat vind je zelf je beste vraag en waarom?
- Wat vind je de beste vraag van de andere twee en waarom?
- Welke vraag kiezen jullie uit al jullie vragen als hamvraag?

Schrijven

2.1 *Instructie*

Luister naar de uitleg van je juf of meester. Stel vragen als je iets niet begrijpt.

2.2 *Schrijven voorbereiden*

Je schrijft straks een vervolg op hoofdstuk 1. In dat vervolg zal de hamvraag een belangrijke rol spelen. De vraag wordt beantwoord of de vraag wordt misschien nog wel belangrijker of groter.

Bespreek je vragen met je buurman/buurvrouw:

- Welke vraag heb je gekozen en welk vervolg rond die vraag zou je willen schrijven?
- Heb je ideeën om het verhaal van de ander nog beter te maken, zodat de hamvraag nog belangrijker wordt? Vertel ze.

2.3 *Schrijven eerste versie*

Maak eerst een schrijfplan. Schrijf daarbij de hoofdlijnen van je verhaal op. Schrijf daarna je verhaal.

2.4 *Geschreven versies uitwisselen*

Wissel je verhaal uit met je schrijfmaatje en lees elkaars verhalen. Bespreek:

- Wordt de hamvraag beantwoord?
- Of wordt de hamvraag (nog steeds) niet beantwoord, maar speelt die wel een duidelijke rol in het vervolg?
- Heb je ideeën hoe de tekst nog beter kan aansluiten bij de hamvraag?
- Heb je verdere tips en tops? Wat vind je nu al goed aan het verhaal? Hoe kan het nog spannender, meeslepend, interessanter?

2.5 *Schrijven versie 2*

Schrijf een nieuwe versie van je vervolg. Gebruik daarbij wat je daarnet met je schrijfmaatje besproken hebt.

2.6 *Voorlezen*

Wil je je verhaal voorlezen voor de rest van de groep? Doen! Laat hen daarna bedenken bij welke hamvraag dit verhaal beschreven is.

2.7 *Terugkijken*

- Bespreek met je klasgenoten deze les:
- Hoe vond je het om een vervolg te schrijven? En was het handig om een hamvraag te gebruiken?
- Hoe vonden ze het lezen van dit hoofdstuk uit ‘Dop’? Was er verschil tussen de eerste en tweede keer lezen? Stelden ze andere of meer vragen bij de eerste of tweede keer?
- Hoe zou je volgende keer een verhaal lezen en hoe zou je een volgende keer een hamvraag gebruiken om een verhaal te schrijven? Wat heeft de les je hierover geleerd?

4. De tekst

Hoofdstuk 1 uit Dop: Het meisje van de molen

Door Jonne Kramer

‘Ik heb het niet expres gedaan!’ roept Dop naar de molenaar. Het meel zit overal: in haar zwarte vlechten en op haar gezicht, over haar tuinbroek en op haar armen. Ze lijkt net een sneeuwpop.

De molenaar kijkt haar vanuit de deuropening aan. ‘Geeft niks, meisje. Zo gaat dat. Meestal is de wind onze vriend, maar hij gooit ook weleens wat om.’ Hij glimlacht. Dop zegt maar niet dat het niets met de wind te maken had dat ze net een grote berg meel op de grond liet vallen.

‘Maar je moet het wel weggoaien, hoor,’ gaat hij verder. ‘Meel dat op de grond heeft gelegen kunnen we niet meer verkopen. Dat is vies.’

Dop knikt.

Terwijl de molenaar weer door een klein deurtje naar de stelling verdwijnt, zucht Dop van opluchting. Het is drie weken na haar elfde verjaardag. Sinds die dag is ze in dienst bij de molen, want elf is de perfecte leeftijd om te beginnen met het vak, en dit is al de zoveelste keer dat er iets fout gaat. Maar de molenaar heeft veel geduld met haar, en ze leert snel. Hij noemt haar een natuurtalent. Om kleine foutjes grinnikt hij, zolang ze maar voorzichtig is bij de grote, ratelende spillen en de draaiende maalstenen.

Dop slaat het meel van haar kleren en stapt ook naar buiten. De molenaar kijkt over de reling naar het dorp dat in de verte ligt. De molen staat op een heuvel, afgelegen en hoog, om de beste wind te kunnen vangen. Ernaast staat een kleine houten hut met grote vierkante ramen. Dat is het winkeltje waar ze vroeger meel verkochten.

De helling is begroeid met hoog gras en wilde planten, en aan de voet van de heuvel woont de molenaar, samen met Dop en zijn zoon Leo, in een wit huis. Dop woont nog maar net bij hen, maar ze heeft zich nog nooit ergens zo thuis gevoeld als hier.

Vanaf het huis lopen er twee modderige paden, het ene in de richting van de graanvelden in het westen, het andere richting het dorp.

Morgen hebben we genoeg meel voor de bakkers,’ zegt de molenaar. Dop knikt. ‘Wil jij het bij ze langsbrengen in de middag?’ ‘In mijn eentje?’ ‘Ja, met Aafje. Dan ga ik ondertussen hier verder. Ik zal de bestellingen duidelijk voor je opschrijven, dan weet je welke zakken naar welke bakker moeten.’

Dop kijkt naar het ezeltje dat in de tuin bij het huis staat. Aafje is oud en snuffelt verveeld aan de struik met grote witte bloemen die tegen het huis aan groeit. Ze heeft met haar kar de weg van de molen naar de bakkers al ontelbaar veel keren gelopen. Heen en terug, terug en heen, elke week weer. Zolang de molen draait, is er werk aan de winkel, en dat weet Aafje ook.

‘Goed,’ knikt Dop.

De zon gaat bijna onder, en de lucht kleurt tussen oranje en roze in. Het gezicht van de molenaar is ernstig en dromerig tegelijk, zoals wel vaker. Zijn baard krult alle kanten op, zijn pet staat scheef op zijn hoofd. Hij tikt met zijn klomp tegen de grond, waardoor zijn buik een beetje wiebelt.

Dop glimlacht. Ze kijkt langs de molenaar naar de wieken, die aan de voorkant van de molen langzaam draaien.

Toen ze klein was, wandelde ze soms van haar huis naar de molen, gewoon, om in het gras te zitten. Dan keek ze hoe hard de molenaar aan het werk was, en hoe rustig de wieken kalme rondjes draaiden. Ze kon er uren naar staren.

Soms maakte ze een praatje met de molenaar – ze mocht zelfs een keertje binnen kijken. Of ze plukte wat paardenbloemen en voerde die aan het ezeltje. Dan giechelde ze bij elke stengel die ze gaf, nerveus dat ze in haar vingers gebeten zou worden.

Maar het liefst keek ze vanuit het hoge gras naar die vier gigantische, draaiende wieken, totdat het ging schemeren. Dan holde ze het dorp weer in – van de heuvel af ging dat lekker snel – en was ze net op tijd thuis voor het eten. Haar vader werd meestal woedend als ze vertelde wat ze had gedaan, omdat ze niet met vreemden mocht praten. En haar moeder werd kwaad om de moddervlekken op haar jurk en de grassprietten in haar haar.

Dop lacht bij de herinnering en veegt haar vieze handen af aan haar trui. Ze moesten haar nu eens zien. ‘Ruim je je troep nog even op, Doppie?’ zegt de molenaar terwijl hij zich omdraait om terug naar binnen te gaan. ‘Of dacht je dat de wind dat voor je ging doen?’

‘Als ik het lang genoeg laat liggen wel, ja...’ zegt ze met een brutale grijns.

De molenaar lacht breed en bukt om door het deurtje te stappen. ‘We eten over een halfuur.’

Dop kijkt nog even snel of ze het huis van haar ouders kan zien, maar het is te donker. Er gaan al wat lampen aan in het dorp. Het dorpsplein bij de kerk ziet er zelfs vanaf zo ver weg gezellig uit. Maar heimwee heeft Dop niet.

De wind waait opeens om haar oren en trekt aan haar vlechten. De wieken beginnen piepend sneller te draaien, de tandwielen in de molen ratelen

harder. Dop ademt diep in. Deze zomeravond ruikt naar kamille en klapprozen en naar de naaldbomen uit een bos ver weg.

Het hout van de molen kraakt.

‘Er is werk aan de winkel,’ zucht Dop tevreden. Als ze zich omdraait naar de deur, ziet ze dat het lichtje in de kapzolder aan is. Het allerbovenste kamertje. Gisteren zag ze het ook al, maar ze vergat de molenaar eraan te herinneren om het uit te doen. Straks dan, neemt ze zich voor.

Terwijl de molenaar in de keuken een grote pan aardappels op tafel zet, zet Dop er borden omheen. Ze neuriet een liedje. Haar tuinbroek heeft ze bij haar schouders losgemaakt en om haar middel geknoopt, zoals elke avond na een dag hard werken.

‘Eet Leo mee?’ vraagt Dop als ze bestek uit een bak pakt. ‘Ik geloof het, ja. Hij zal zo wel komen.’

Dop knikt en legt de lepels en vorken neer. De molenaar roert in zijn pan met saus, terwijl het haardvuurtje in de hoek van de kamer vredig knispert. ‘Zal ik buiten wat kruiden plukken?’ vraagt Dop. ‘Dan kunnen we theezetten.’ De molenaar haalt zijn schouders op. ‘Als jij dat wilt, Doppie.’ Dop pakt de schaar van het haakje en stapt in haar klompen, die bij de deur staan. Naast het huisje groeien verschillende kruiden, maar ze herkent ze niet goed in het donker.

‘Ik had dit eerder moeten doen,’ mompelt ze. Een voor een houdt ze de bladeren tussen haar vingers en probeert te voelen welke plantjes ze moet hebben.

Dan stormt er met veel kabaal en opstuivend zand een zwart paard het terrein op. Het houdt halt vlak voor de neus van Dop. Ze slaakt een gillette, maar slikt dat meteen weer in.

‘O, sorry, ik had je niet gezien,’ zegt een vriendelijke jongensstem. Het is Leo. Met een grote beenzwaai springt hij van zijn paard af. Hij lijkt op zijn vader: groot en breed, met donker haar en lichte ogen. Maar hij draagt nettere kleren en glimlacht vaker. Als hij zijn paard vastmaakt aan het hek, begroet hij Aafje fluisterend.

Hij knikt naar Dop. ‘Goedenavond, Dorothea,’ zegt hij gespeeld deftig. ‘Ik heet Dop!’ antwoordt ze. Meteen heeft ze spijt dat ze op zijn plagerij is ingegaan. In het dorp kunnen ze er niet aan wennen dat ze haar naam veranderd heeft. Of eigenlijk alleen een beetje aangepast.

Leo glimlacht en tikt vriendelijk tegen haar schouder. ‘Hoe was school?’ vraagt Dop. ‘Zoals altijd,’ zegt hij terwijl hij zijn schouders ophaalt.

Samen lopen ze naar binnen. ‘Hallo vader,’ zegt Leo. De molenaar kijkt op, maar lacht niet naar Leo. ‘Hoe was het in het dorp?’ vraagt hij. Leo gaat aan

tafel zitten. Zijn bloes valt wijd om hem heen. Hij trekt een ernstig gezicht en zijn vrolijke humeur lijkt opeens verdwenen. 'Ik weet het niet zo goed.' 'Wat bedoel je?' vraagt Dop. Leo is even stil en kijkt nadenkend naar de grond. 'Er was nieuws van de burgemeester,' zegt hij dan. De molenaar fronst.

'Er zijn deze week vijf slachtoffers bij gekomen. Weer allemaal uit de rijke buurt. Ze zijn net zo ziek als de anderen,' zegt Leo. Hij valt even stil. 'Héél ziek, dus,' mompelt Dop bezorgd.

In stilte eten ze hun borden leeg. Dop voelt een brok in haar keel. Zal de ziekte hen ook treffen?

10 Thematisch-dialogisch literatuuronderwijs om zelfinzicht en sociaal inzicht te stimuleren

Marloes Schrijvers

In het gesprek over de legitimering van literatuuronderwijs halen docenten en curriculumontwikkelaars vaak de argumenten aan dat je jezelf beter leert kennen door het lezen van literatuur en dat het je helpt om anderen beter te begrijpen. Uit mijn promotieonderzoek blijkt dat leerlingen zulke inzichten op kunnen doen bij thematisch, dialogisch literatuuronderwijs (Schrijvers, 2019). De invloed van Tanja Janssen, die nauw bij dit onderzoek betrokken was, is onmiskenbaar: leerlingen worden gestimuleerd om interne dialogen aan te gaan met literaire teksten, die input bieden voor gesprekken (externe dialogen) met klasgenoten. De lessenserie die ik onderzocht bestond uit zes lessen en werd gegeven in havo 4 (voor een uitgebreide ontwerphandleiding, zie Schrijvers, 2020). In deze bijdrage zet ik de didactische principes hiervan kort uiteen. De bijdrage wijkt wat af van de meeste andere lesplannen in deze bundel: het gaat hier niet om een lesontwerp bij één literaire tekst, maar om de stappen die de docent kan zetten om een lessenserie met verschillende soorten dialogische taken rondom een specifiek thema te ontwerpen, met als doel het stimuleren van zelfinzicht en sociaal inzicht bij leerlingen.

Tekstkeuze: prikkelende thema's

Net als in *Literatuur leren lezen in dialoog* (Janssen, 2009) wordt er in de lessenserie gewerkt met korte verhalen. Het voordeel van korte verhalen is dat ze een afgerond geheel vormen, en dat er in één lesuur verschillende taken rondom het lezen kunnen worden georganiseerd. De eerste taak voor de docent is dus om literaire teksten rond één overkoepelend sociaal-moreel thema te selecteren. Zo'n thema dient prikkelende vragen en dilemma's op te roepen. Door meerdere verhalen rondom hetzelfde thema te lezen, krijgen leerlingen met elk gelezen en besproken verhaal meer inzicht in hoe zij zich tot dit thema verhouden en hoe dat voor (fictieve) anderen is. In mijn promotieonderzoek kozen we voor het thema rechtvaardigheid en

onrechtvaardigheid, met onder meer klassieke korte verhalen als *Bloed* van Gerard Reve en *De biefstuk van het zoete water* van Hans Dorresteijn, maar ook recenter werk zoals *Het recht* van Annelies Verbeke en *Een najaarsdag* van Thomas Heerma van Voss. Naast korte verhalen kunnen ook (jeugd- en adolescenten)romans en fragmenten gelezen worden, mits alle teksten maar aansluiten bij hetzelfde sociaal-morele thema.

De thematische mogelijkheden zijn uiteraard eindeloos. Denk bijvoorbeeld aan het thema ouder-kindrelaties, met onder meer *Volgens de regels* van Mirjam Bonting, *Moeder gezocht* van Marieke Lucas Rijneveld en *Wanda Lota* van Bernlef. Ook de impact van een overlijden kan een krachtig thema in de klas zijn, met bijvoorbeeld *Een kamer voor mezelf* van Joost de Vries, *Van geluk spreken* van Marga Minco, *Vluchtgedrag* van Bertram Koeleman en *Hoela* van Cees Nooteboom. Andere ideeën zijn het thema machtsverhoudingen, met verhalen als *De laatste roker* van W.F. Hermans, *Poep* van Manon Uphoff, *Nomadensnaar* van Elke Geurts en *Scheer een zwerver* van Rob van Essen, of seksualiteit en seksuele intimidatie, waarbij bijvoorbeeld *Zonnetfoto's* van Stella Bergsma, *Begeerte* van Manon Uphoff en *Rubberen roos* van Oek de Jong gelezen kunnen worden. Vrijwel al deze verhalen zijn opgenomen in bundels die verkrijgbaar zijn via bibliotheek en boekhandel; ook de onlineverhalenbank www.leesuur.nl bevat enkele van deze verhalen.

De interne dialoog in drie stappen

Wanneer passende verhalen geselecteerd zijn, geeft de docent leerlingen drie taken die hen helpen een interne dialoog met de verhalen aan te gaan. Deze taken helpen hen namelijk om op te merken wat het verhaal met hen doet en om hierop te reflecteren. Dit bereidt de leerlingen voor op verdiepende gesprekken over de verhalen en hun leeservaringen. Er is een taak voorafgaand aan, tijdens en na het lezen:

1. Voorbereidend schrijven vóór het lezen: vraag leerlingen ieder voor zich hun eerdere, persoonlijke ervaringen met het thema van een verhaal op te schrijven. Geef alleen het thema of een prikkelende vraag rondom dit thema, zonder iets over het verhaal weg te geven. Dit voorwerk leidt ertoe dat leerlingen het verhaal makkelijker aan zichzelf en hun ideeën over anderen en de wereld koppelen.

2. Luisteren naar de ‘innerlijke stem’ tijdens het lezen: de docent bereidt deze taak voor door een stukje voor te lezen, eigen reacties te verbaliseren door hardop te denken, en het noteren van deze reacties voor te doen (*modeling*). Bij deze alinea van *Bloed* van Gerard Reve zou dat er als volgt uit kunnen zien:

‘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...

Na het observeren van hun docent wordt de leerlingen gevraagd om tijdens het lezen zelf te letten op de reacties die ze ‘in hun hoofd horen’, en deze reacties te noteren. Het is van belang om bij deze taak speciaal de aandacht te vestigen op leeservaringen waarvan is aangetoond dat ze samengaan met zelfinzicht en sociaal inzicht, namelijk:

- Verbeelding: zie je het verhaal en de personages voor je? Wat zie je precies?
- Herkenning: herken je iets van jezelf of anderen in de personages? Wat is dat?
- Inleving: heb je ergens het gevoel dat je meemaakt wat een personage meemaakt, dat je voelt wat een personage voelt?
- Evaluatie van personages: heb je een mening over de personages? Vind je ze bijvoorbeeld aardig, aandoenlijk, zorgzaam, onbegrijpelijk, vervelend, vals of moedig?
- Sympathie: voel je medelijden of compassie voor personages? Grijpt je aan wat hun overkomt?
- Bewustzijn van taal en stijl: zijn er woorden, zinnen of passages die eruit springen? Wat doen die precies met je?

Doe dit bij voorkeur bottom-up: laat leerlingen eerst authentieke reacties opschrijven, zonder daarbij te sturen. Zo krijgen leerlingen niet het idee dat elk type reactie moeten noteren: het kan immers zo zijn dat ze wel veel verbeelding ervaren,

maar weinig herkennen in de personages. Vraag hen daarna (zie stap 3 hieronder) om na te gaan welke van bovenstaande ervaringen ze herkennen in hun eigen reacties.

3. Reflecteren op de leeservaringen, na het lezen: met deze taak kijken leerlingen terug naar hun reacties bij stap 2, door te noteren welke reacties vaker voorkomen in hun eigen notities. Variaties hierop zijn ook mogelijk: de docent kan de leerlingen vragen om direct na het lezen kort op te schrijven wat de tekst in hen oproept, of kan hen vragen te noteren of ze hun ideeën bij stap 1 zouden willen herzien na het lezen van het verhaal. Ook is het mogelijk om nu aandacht te besteden aan literaire begrippen, zoals perspectief, tijdsprongen of beeldspraak: kunnen leerlingen noteren welke literaire middelen invloed hebben op bijvoorbeeld hun inleving, of hun bewustzijn van taal en stijl?

De externe dialoog: strategieën en taken

In fase van de externe dialoog gaan leerlingen in gesprek over het verhaal en hun leeservaringen die ze tijdens de interne dialoog hebben opgemerkt, zoals verbeelding, herkenning en inleving. Diepgaande gesprekken over literatuur, leeservaringen en inzichten in zichzelf en anderen voeren leerlingen echter niet vanzelf. Het is noodzakelijk ze strategieën aan te reiken, zoals het 'VLOEI-ende' gesprek:

- Vragen stellen: wat zegt, denkt, vindt en ervaart de ander precies? Hoe komt dat?
- Luisteren naar elkaar: wat zegt de ander eigenlijk? Laat elkaar uitpraten.
- Oordelen uitstellen: houd je mening even binnenboord. Is er een alternatief voor je eerste gedachte?
- Evenveel aan het woord zijn: komt iedereen aan het woord?
- Inhoudelijk en interpreterend de diepte ingaan: is er meer over je leeservaring te zeggen dan 'spannend', 'saai' of 'leuk'?

De externe dialoog komt goed tot stand via open, creatieve taken die recht doen aan het idee dat literatuur op meerdere manieren geïnterpreteerd kan worden. Er zijn daarom geen 'goede' of 'foute' antwoorden: leerlingen leren juist inzien dat er verschillende reacties kunnen zijn op een sociaal-moreel

thema, én dat die reacties oppervlakkiger of diepgaander verwoord kunnen worden. Om dit te bereiken, bleek het in havo 4 wel zinnig dat de leerlingen naar een concreet doel toewerken bij de gesprekstaak. Denk bijvoorbeeld aan een pleidooi of *elevator pitch*, een poster of collage, of het naspelen van een passage als een scène op het toneel. Zo bereidden leerlingen in het onderzoek bij het verhaal *Bloed* een pleidooi voor over de vraag of de hoofdpersoon schuldig is aan moord, en bespraken ze hoe twee personages in *Van geluk spreken* van Marga Minco zich zouden voelen voordat ze de dialoog tussen deze personages naspeelden. Laat leerlingen bij deze taken in wisselende samenstellingen spreken: in groepjes van drie tot vijf leerlingen, in tweetallen en klassikaal. Als leerlingen niet telkens in hetzelfde groepje spreken, komen ze met een rijker palet aan ervaringen, ideeën en persoonlijke visies op het thema in aanraking.

De opbrengst inzichtelijk maken

Hoe brengen we, tot slot, de opbrengst van deze lessenserie in kaart? In het onderzoek sloten we de lessen af met een schriftelijke eindopdracht. Leerlingen kozen uit vier opties een verhaal – nog steeds binnen hetzelfde thema – en kregen de volgende taak:

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.*

Een andere vorm dan een stripverhaal is natuurlijk ook mogelijk: zorg er in elk geval voor dat leerlingen voldoende gelegenheid hebben om hun leeservaringen en gedachten op te schrijven. Deze afsluitende werkvorm is tweeledig: leerlingen kunnen laten zien wat ze over het voeren van gesprekken hebben geleerd – bijvoorbeeld doorvragen en inhoudelijke diepgang aanbrengen – maar zijn tegelijkertijd feitelijk met zichzelf in gesprek. Zoals een hivist het uitdrukte: ‘Het is net of ik meerdere stemmen in mijn hoofd heb!’ Daarmee kan het een krachtige opdracht zijn om in kaart te brengen welke persoonlijke en sociale inzichten leerlingen van de lessenserie meenemen, bijvoorbeeld in de vorm van morele redeneringen over het gedrag



Bron: maxpixel.net, Creative Commons-licentie

van personages. Om te illustreren wat de lessenserie kan opleveren, sluit ik af met twee voorbeelden van zulke ingebeelde dialogen: één van een leerling die regulier literatuuronderwijs had gevolgd, waarin literaire begrippen en het onderbouwen van je mening centraal stonden, en één van een leerling die de thematische, dialogische lessenserie met nadruk op zelfinzicht en sociaal inzicht had gevolgd. Of er een verschil te zien in het gesprek dat deze leerlingen zich inbeeldden en opschreven, mag nauwelijks een hamvraag heten – oordeel zelf.

Leerling 1

Wat vond je leuk aan het verhaal?

Het was spannend.

Vond je het moeilijk te lezen?

Ja.

Zou je het verhaal aanraden?

Nee, jij?

Nee, ik vond het saai.

Ja, ik ook. Ik houd niet zo van korte verhalen.

Leerling 2

Het einde pakte me heel erg aan, jij?

Ja, mij ook, het is niet rechtvaardig.

Vind je? Ik vond het juist wel rechtvaardig.

Ooh, waarom dan?

Nou, die jongen moet gewoon weten dat zulke dingen niet door te beugel kunnen, dus hij had die klap verdiend.

Maar *[de leerling geeft hier een beschrijving van grap die de jongen over zijn vader maakte]*.

Ja, dat vind ik onrespectvol.

Dus daarom is het oké om je kind *[twee dagen]* later te slaan?

Nou ja, het had anders gekund, dat wel.

Ja, hij had zijn kind hiervoor niet mogen slaan.

Waarom vind je dat dan?

Je gaat je kind toch niet slaan voor een grapje dat hij een tijdje terug maakte?
Ja, maar de vader wou duidelijk maken dat hij het niet goed vond.
Hou op zeg, dit is dan de verkeerde manier van opvoeden.

Referenties

- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Schrijvers, M. (2019). Effecten van transformatief dialogisch literatuuronderwijs op inzicht in 'de mens' en motivatie. In: E. Segers & R. van Steensel (Reds.), *Lekker lezen: over het belang van leesmotivatie* (pp. 137-154). Utrecht: Eburon.
- Schrijvers, M. (2020). *Ontwerphandleiding: inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen*. Amsterdam: Stichting Lezen. Geraadpleegd via <https://www.lezen.nl/publicatie/ontwerphandleiding-inzicht-in-jezelf-en-anderen-ontwikkelen-in-de-literatuurlessen/>

11 Geen grap: Tjechov in de literatuurles

Martijn Koek

Een mogelijk dilemma voor een docent die literatuurlessen geeft: je wilt vooral dat je leerlingen lezen en genieten van dat lezen, maar toch ook zeker dat ze erover nadenken, dat ze iets *leren*, over verhalen, over literatuur, over zichzelf of anderen wellicht. Of als didactisch vraagstuk geformuleerd: hoe sluit je aan bij hun beginsituatie en daag je ze tegelijkertijd uit die te verlaten? Hoe maak je het fijn en lastig voor ze? Het werk van Tanja Janssen biedt mogelijke antwoorden voor dit vraagstuk. De hieronder beschreven opdracht, geïnspireerd op haar werk en geschikt bevonden voor de bovenbouw havo/vwo, is een mogelijke invulling van zo'n antwoord.

Vakinhoudelijke uitgangspunten bij deze opdracht zijn:

- Literatuur is *ook* cultuur- en tijdperkoverstijgend: literaire teksten gaan over de mens en diens gevoelens, acties, overwegingen.
- Literaire teksten zijn multi-interpretabel.
- Literaire teksten roepen authentieke reacties op bij lezers: zowel van herkenning als van vervreemding; zowel positieve als negatieve.
- Interpretaties van literaire teksten kunnen meer of minder waarschijnlijk en overtuigend zijn.

Het doel van de opdracht is leerlingen aan het denken te zetten over hoe en waartoe de literaire tekst die ze lezen kan werken, door ze deze vier waarden van literatuur te laten ervaren.

Verantwoording tekstkeuze

Ik heb voor het verhaal *Een grap* van Tjechov gekozen omdat ik het om de volgende redenen geschikt acht voor docenten die zowel bij de beginsituatie van de leerlingen willen aansluiten, als hen willen uitdagen. Allereerst is het verhaal zowel makkelijk te volgen als moeilijk te doorgronden. Makkelijk te volgen omdat de gevoelens die beschreven en aangehaald worden (angst, verwachting, hoop, verdriet, verwarring) gevoelens zijn die, waarschijnlijk, in meer of mindere mate herkenbaar zullen zijn voor de leerlingen. Daarnaast is het plot heel eenvoudig na te vertellen. Moeilijk te doorgronden zijn de motieven van de personages. Het einde is zowel gesloten (duidelijk is hoe het de personages vergaat in het leven) als open (onduidelijk blijft wat hun beweegredenen waren).

Door deze combinatie van eenvoud en moeilijkheid is het verhaal naar mijn idee heel geschikt voor onderwijs dat zich ten doel stelt om leerlingen te laten nadenken: het is niet zo verwarrend dat leerlingen de neiging zouden kunnen krijgen het eenvoudig af te doen als onbegrijpelijk en het bevat tegelijkertijd genoeg open plekken die tot interpretatie uitnodigen. Grote kans dus dat discussies over dit verhaal zich al snel op het niveau van de betekenis zullen afspelen.

Maar waarom een vertaald verhaal, uit een ver verleden? Ik denk dat dit een manier kan zijn om leerlingen te laten ervaren dat acties en gevoelens die zij zelf wellicht kennen niet uniek voor hen, én niet uniek voor deze tijd en plaats zijn, maar horen bij het feit dat wij mensen zijn. Zoals *Een grap* laat zien: de ingewikkeldheid van menselijke gevoelens en acties gold kennelijk ook mensen uit een heel ander land, met een andere cultuur, in een heel andere tijd. Er zijn zoveel grote schrijvers uit andere landen dan Nederland, Engeland, Frankrijk en Duitsland (de traditionele landen waarvan leerlingen in het voortgezet onderwijs de taal leren). Door op zijn minst af en toe verhalen van zulke schrijvers te bespreken in hun lessen, kunnen literatuurdocenten hun leerlingen expliciet laten nadenken over cultuur- en tijdperkoverstijgende aspecten van literatuur.

De opdracht

De opdracht bestaat uit elf stappen, verdeeld over vier fasen: voor, tijdens, na het lezen en een afsluiting. Daarmee is ze waarschijnlijk te lang voor een enkele les. Zij kan echter gemakkelijk over twee lessen verdeeld worden wanneer de fase *Voor het lezen* (vier stappen) in les 1 gedaan wordt (dat hoeft niet een hele les te zijn; 25 minuten is ruim voldoende) en de fasen *Tijdens het lezen*, *Na het lezen* en *Afsluiting* (zeven stappen) in les 2.

Fase 1: voor het lezen

In deze fase gaan leerlingen nadenken over verhalen die zij zelf zouden kunnen bedenken naar aanleiding van enkele summiere plotelementen uit het verhaal dat ze straks gaan lezen. Hierdoor leg je een beginpunt vast: verwachtingen, denkbeelden, overtuigingen die leerlingen nu hebben, waarop ze in de latere fasen kunnen reflecteren.

- 1) Vertel leerlingen dat we straks of de volgende les een verhaal gaan lezen waarin onder andere de volgende elementen voorkomen: Rusland, een jongen, een meisje, een berg met een steile ijsvlakte, een slee, de wind.

- 2) Geef leerlingen de opdracht om in drietallen (eventueel een enkel viertal, maar sta geen grotere groepen toe) zoveel mogelijk manieren te bedenken waarop een verhaal dat die elementen bevat zou kunnen verlopen. Laat ze het verloop van die verhalen in steekwoorden opschrijven (5 minuten).
- 3) Laat elke groep hun favoriete idee vertellen aan de klas (alternatief wanneer de tijd beperkt is: kies een paar groepjes uit, of plaats de ideeën via een digitaal middel op een smartboard zodat alles zichtbaar is en enkele groepjes kunnen toelichten).
- 4) Klassikaal te bespreken vraag: in hoeveel van jullie verhalen speelt liefde een rol? Vraag en bespreek: hoe komt dat, denken jullie? Het gaat in dit klassengesprek niet om goede antwoorden, maar om het genereren van reacties. Wellicht vinden leerlingen verhalen met liefde saai, of juist leuk (en waarom dan?). Vat de bespreking kort samen, bijvoorbeeld via steekwoorden op het bord.

Fase 2: tijdens het lezen

In deze fase leggen leerlingen hun authentieke, primaire reacties op de tekst vast, van herkenning zowel als van vervreemding, zodat die later kunnen dienen als uitgangspunt voor een gesprek met medeleerlingen, die weer hun eigen – overeenkomstige en verschillende – reacties zullen hebben.

- 5) Deel het verhaal *Een grap* uit aan de klas. Kondig aan het verhaal voor te gaan lezen en benadruk dat iedereen geconcentreerd mee moet lezen. Laat leerlingen tijdens het voorlezen een uitroepteken plaatsen bij fragmenten, uitspraken en beschrijvingen die ze bijzonder vinden, of mooi, goed gezegd, die ze zich helemaal kunnen voorstellen, enzovoort. Laat leerlingen een vraagteken plaatsen bij fragmenten, uitspraken en beschrijvingen die ze niet goed begrijpen, vreemd of raar vinden, waar ze afwijzend tegenover staan, enzovoort. Vraagtekens en uitroeptekens liggen dicht bij de primaire reactie, denk ik. In deze fase hoeven leerlingen nog geen tijd te besteden aan het formuleren van een vraag of gedachte. Om leerlingen toch wat meer gelegenheid te geven na te denken over wat ze horen en lezen voor ze eventueel een uitroepteken of vraagteken plaatsen zou u korte pauzes (maximaal één minuut) kunnen houden tijdens het voorlezen. Suggesties voor

die pauzes zijn aangegeven in de tekst, maar u kunt natuurlijk ook uw eigen pauzes aanbrengen, of dit achterwege laten. In het laatste geval stuurt u er wat meer op dat leerlingen hun vraagtekens en uitroepetekens intuïtief plaatsen. (12 minuten)

Fase 3: na het lezen

Dit is de meest intensieve fase, waarin leerlingen aangezet worden om hun eigen primaire reacties te vergelijken met die van anderen, betekenis te geven aan het verhaal en mogelijke betekenissen gezamenlijk af te wegen. Alles om ervaringen van multi-interpretabiliteit van literaire teksten en overtuigingskracht van interpretaties mogelijk te maken.

- 6) Geef leerlingen na het voorlezen één minuut om voor zichzelf de lege plekken in te vullen in de volgende zin: Dit is een ... verhaal over ... Benadruk dat het hier om een eerste reactie gaat, en dat geen enkele invulling fout kan zijn, zolang die inderdaad hun eerste reactie op dit verhaal beschrijft.
- 7) Laat leerlingen in dezelfde groep als bij stap 2 hun uitroepetekens en vraagtekens vergelijken, aan de hand van de vragen: begrijp je waarom je klasgenoten hun vraagtekens en uitroepetekens bij bepaalde stukjes hebben geplaatst? Staan die van jou daar ook, of ergens anders? Wat zijn volgens jullie als je wilt begrijpen waar dit verhaal nu eigenlijk over gaat de belangrijkste vraagtekens en uitroepetekens? (15 minuten minimaal; langer mag ook als de discussies diepgaand zijn en intensief verlopen)
- 8) Geef leerlingen drie minuten om voor zichzelf te bedenken of zij de zin die ze bij stap 6 opschreven nu willen aanpassen of dat ze zich door stap 7 juist gesterkt voelen in hun oorspronkelijke formulering.
- 9) Laat leerlingen binnen het drietal hun uiteindelijke zin aan elkaar voorlezen en aan elkaar uitleggen hoe ze op deze zin zijn gekomen. Het drietal bepaalt: een van deze zinnen past echt het best bij dit verhaal, of twee zinnen passen het best, of: alle drie passen echt goed. (5 minuten)
- 10) Klassikaal worden de zinnen geïnventariseerd, op het bord of via een digitaal middel als Padlet.

Fase 4: afsluiting

In de laatste fase is het de bedoeling het leren expliciet te maken. Door leerlingen via specifieke vragen hun gedachten uit fase 3 te laten vergelijken met die uit fase 1, kun je als docent reflectie op multi-interpretabiliteit en op het mogelijk cultuur- en tijdperkoverstijgende aspect van literatuur stimuleren (en expliciet maken).

- 11) Afsluitend onderwijsleergesprek. Bijvoorbeeld door in elk geval de onderstaande vijf specifieke vragen te bespreken. Laat leerlingen de antwoorden formuleren, waarbij er geen definitief antwoord hoeft te komen: leerlingen mogen het oneens zijn. Geef zelf geen oordeel, maar doe wel pogingen om samen te vatten en door te vragen, bijvoorbeeld: 'Wat mij opvalt is dat veel van jullie X benoemen / het helemaal niet hebben over Y – hoe komt dat?'

Voorbeelden van vragen die u kunt stellen tijdens de bespreking omdat ze reflectie kunnen bevorderen (aangezien ze teruggrijpen op eerdere gedachten/vermoedens/reacties/overtuigingen):

- 1) Speelt in dit verhaal liefde nu een rol of niet?
- 2) Is er een door jullie in stap 2 bedacht verhaalidee dat overeenkomt met *Een grap*? Wat zegt dat?
- 3) Vinden jullie *Een grap* een *goed* verhaal? Eventueel vermelden: de auteur wordt beschouwd als een van de beste verhalen-schrijvers ooit: snappen jullie dat op grond van dit verhaal, of valt dit verhaal dan tegen?
- 4) Is *Een grap* een ouderwets verhaal, in de zin van: typisch 1886, zoiets zou nu nooit meer gebeuren?
- 5) Welke zin over het verhaal krijgt de meeste steun uit de klas? En waarom eigenlijk?
- 6) Weet je nu iets wat je eerst nog niet wist? Over verhalen? Over literatuur? Over de liefde? Over mensen?

Een grap

Anton Tsjechov, 1886

N.B.: Mogelijke pauzeplekken bij het voorlezen zijn aangegeven door vet-gedrukte, onderstreepte woorden.

Het is een heldere wintermiddag en het vriest dat het kraakt. Ik sta met Nádjenka hand in hand. Het haar bij haar slapen en het dons op haar bovenlip zijn met zilverachtige rijp bedekt. Wij staan op een hoge berg. Van onze voeten tot aan de begane grond strekt zich een steile ijsvlakte uit, waarin de zon zich bekijkt als in een spiegel. Naast ons staat een kleine slee, met helrood laken bekleed.

‘Laten we nu naar beneden gaan, Nadjéjzda Petrówna!’ dring ik aan. ‘Eén keer maar! Ik verzeker je dat we er heelhuids afkomen.’

Maar Nádjenka is bang. Die grote uitgestrektheid, van haar kleine overschoenen af tot de voet van de ijsberg toe, schijnt haar een angstwekkende, onmetelijk diepe afgrond. Wanneer ik haar alleen maar voorstel in de slee te gaan zitten, besterft ze het al van angst, en haar adem stokt in haar keel als ze naar omlaag kijkt – wat zou er dan wel gebeuren als zij het zou wagen de afgrond in te vliegen! Ze zou het zeker niet overleven. Ze zou gek worden.

‘Toe nou!’ zeg ik. ‘Je hoeft heus niet bang te zijn. Begrijp je dan niet dat het kinderachtig is en laf!’

Eindelijk laat Nádjenka zich overhalen, maar ik zie aan haar gezicht dat ze toegeeft in weerwil van het levensgevaar dat ze eraan verbonden weet. Ik zet haar bleek en bevend in de slee, sla mijn arm om haar heen en – samen storen wij ons de afgrond in.

De slee vliegt er vandoor als een kogel. De uiteengereten lucht striemt ons in het gezicht, loeit en fluit ons in de oren, trekt aan ons, bijt ons in dolle woede zodat het pijn doet en wil ons van het hoofd van de schouders rukken. Door de druk van de wind is het niet mogelijk adem te halen. Het lijkt wel of de duivel zelf ons in zijn armen knelt en ons met gehuil meesleept naar de hel. De dingen om ons heen vloeien samen tot één lange, pijlsnel voortschietende streep...Nog één ogenblik – en het schijnt met ons gedaan!

‘Ik heb je lief, Nádjenka’, fluister ik.

De vaart van de slee wordt minder en minder, het geloei van de wind en het suizen van de ijzers is al niet meer zo erg, het is weer mogelijk adem te halen en ten slotte zijn wij beneden. Nádjenka is meer dood dan levend. Ze ziet spierwit en ademt nog maar nauwelijks....Ik help haar opstaan.

‘Voor geen geld ga ik nog eens’, zegt ze en kijkt mij met haar grote angstige ogen aan.

‘Voor geen geld van de wereld! Ik ben het bijna bestorven!’

Na een tijdje, als ze wat is bijgekomen, kijkt ze mij vragend aan: heb *ik* deze vijf woorden gesproken, of heeft zij zich alleen maar verbeeld ze te horen in het gesuis van de wind? Maar ik sta naast haar te roken en bekijk aandachtig mijn handschoen.

Ze steekt haar arm door de mijne en wij wandelen een hele tijd in de buurt van de berg rond. Het is duidelijk dat het raadsel haar geen rust laat. Zijn die woorden gezegd of niet? Ja of nee? Dat is een vraag die de eigenliefde raakt, de eer, het leven, het geluk – een hoogst belangrijke vraag, de belangrijkste vraag ter wereld.

Nádjenka kijkt mij verdrietig en vol ongeduld aan, met doordringende blik, geeft verkeerde antwoorden en leeft voortdurend in afwachting of ik ook iets zeggen zal. Wat speelt zich niet alles op dat lieve gezichtje af! Ik zie hoe ze vecht met zichzelf: ze moet iets zeggen, iets vragen, maar ze kan de juiste woorden niet vinden, ze voelt zich niet op haar gemak, ze is bang, de vreugde verwacht haar...

‘Weet je wát?’ zegt ze ten slotte, zonder mij aan te kijken.

‘Nu, wat dan?’ vraag ik.

‘Laten we nog een keer....naar beneden sleeën.’

We klimmen langs de trap de berg op. Weer zet ik de bleke bevende Nádjenka in de slee, weer vliegen we de vreeslijke afgrond in, weer loeit de wind en gonzen de ijzers, en als de slee haar grootste vaart heeft bereikt, zeg ik zachtjes:

‘Ik heb je lief, Nádjenka.’

Als de slee stilstaat, kijkt Nádjenka de berg langs die wij zojuist zijn afgestoven, daarna kijkt ze lange tijd mij aan, luistert oplettend naar mijn stem, die onverschillig klinkt en geen enkele emotie verraadt, en haar hele figuurtje, zelfs haar mof en haar bontmuts, drukken de grootste onzekerheid uit, terwijl op haar gezichtje te lezen staat:

‘Hoe zit het nu? Wie heeft die woorden nu gezegd? Hij? Of heb ik mij alleen maar verbeeld ze te horen?’

Dit niet-weten verontrust haar, maakt haar ongeduldig. Het arme kind geeft geen antwoord meer op mijn vragen, is verdrietig en staat op het punt te gaan schreien.

‘Zullen we maar naar huis gaan?’ vraag ik.

‘Ik-ke...Ik vind dat sleeën wel heerlijk’, zegt Nádjenka en krijgt een kleur.

Zij vindt dat sleeën wel heerlijk! Maar als zij dan ten slotte weer in de slee gaat zitten, ziet ze, net als vorige keren, spierwit, haalt ze nauwelijks adem en beeft ze van angst.

Wij gaan voor de derde keer naar beneden en ik zie dat ze mij strak aankijkt en met haar ogen mijn lippen volgt. Maar ik houd mijn zakdoek

voor mijn mond, hoest, en wanneer wij op de helft van de berg zijn, lukt het mij uit te brengen:

‘Ik heb je lief, Nádjenka.’

En het raadsel blijft een raadsel. Nádjenka zwijgt en denkt over iets na... Ik breng haar van de rutschbaan naar huis, ze doet haar best langzaam te lopen, houdt haar pas in, aldoor nog in afwachting of ik die woorden ook tegen haar zeggen zal. Ik zie hoe ze lijdt, hoe ze zich geweld moet aandoen om niet te zeggen:

‘Het kan toch niet dat de wind ze gezegd heeft! Ik wil niet dat de wind ze gezegd heeft!’

De volgende morgen krijg ik een briefje:

‘Als je vandaag naar de rutschbaan gaat, kom mij dan afhalen. N.’

Van de dag af ga ik geregeld met Nádjenka naar de rutschbaan, en wanneer we op de slee naar beneden vliegen, zeg ik iedere keer zachtjes dezelfde woorden:

‘Ik heb je lief, Nádjenka.’

Al gauw raakt Nádjenka aan dit zinnetje gewend, zoals men gewend raakt aan wijn of aan morfine. Zonder dat zinnetje kan ze al niet meer leven. Het naar beneden vliegen is weliswaar nog even vreeslijk als vroeger, maar de angst en het gevaar verlenen nu een heel bijzondere bekoring aan die woorden van liefde, die woorden die, net als vroeger, een raadsel voor haar zijn en haar hart kwellen. ‘Ze verkeert nog altijd in onzekerheid over deze twee: ik of de wind....Wie van beiden haar zijn liefde bekend, weet zij niet, maar dat is haar blijkbaar onverschillig: het komt er niet op aan uit welk vaatje men drinkt, als men zich maar **bedwelmt**.’*

Op zekere middag ging ik alleen naar de rutschbaan. Toen ik tussen de vele mensen dóór er heen liep, zag ik opeens Nádjenka naar de berg toe lopen en zoekend naar mij rondkijken. Daarna ging ze aarzelend langs de trap naar boven...

Vreeslijk om alleen te gaan, eenvoudig vreeslijk! Ze ziet zo wit als de sneeuw en heeft alsof ze op weg is naar haar terechtstelling. Maar vastberaden loopt ze door, zonder op of om te kijken. Ze heeft blijkbaar eindelijk besloten de proef op de som te nemen: zal ze die verwonderlijke, zoete woorden ook horen wanneer ik er niet bij ben? Ik zie hoe ze doodsbleek, met van angst stijf op elkaar geklemde lippen, in de slee gaat zitten, haar ogen dichtknijpt, voor altijd afscheid neemt van de aarde, zich afzet en ... sj-sj-sj-sj!....suizen de ijzers.

Ik weet niet of Nádjenka de woorden hoort. Ik zie alleen dat ze uit de slee opstaat, uitgeput, krachteloos. En het is aan haar gezicht te zien dat ze zelf niet weet of ze iets gehoord heeft of niet. De angst onder het naar

beneden vliegen heeft het haar onmogelijk gemaakt te luisteren, geluiden te onderscheiden, te verstaan....

De lentemaand maart breekt aan....De zon wint aan kracht. Onze ijsberg wordt donkerder van kleur, verliest zijn glans en dooit ten slotte weg. Wij sleeën niet meer. De arme Nádjenka kan nu nergens die woorden meer vernemen en er is niemand meer om ze uit te spreken, want de wind is niet te horen en ik sta op het punt naar Petersburg te vertrekken – voor lang, waarschijnlijk voor altijd.

Een dag of twee vóór mijn vertrek zit ik in de schemering in mijn tuintje, dat van de binnenplaats van het huis waar Nádjenka woont gescheiden is door een hoge schutting met spijkers. Het is nog vrij koud, hier en daar ligt nog sneeuw, de bomen zien er nog dood uit, maar het ruikt al naar het voorjaar en de roeken krassen luid terwijl zij hun nest opzoeken voor de nacht. Ik loop naar de schutting en kijk een tijd lang door een spleet. Ik zie Nádjenka naar buiten komen en met bedroefde, verlangende ogen naar de lucht kijken....De voorjaarswind waait haar recht in het bleke, mistroostige gezichtje...Hij herinnert haar aan de wind die ons daarginds tegenloei­de, op de berg, toen zij die vijf woorden hoorde, en haar gezichtje wordt steeds verdrietiger, over haar wangen rollen tranen. Het arme kind strekt haar beide armen uit, alsof ze de wind smeekt haar nog een keer die woorden over te brengen. En als dan de wind aanwaait, zeg ik zachtjes:

‘Ik heb je lief, Nádjenka.’

Maar lieve hemel, wat is er met Nádjenka aan de hand?! Ze slaakt een kreet, ze straalt over haar hele gezicht, ze strekt haar armen uit naar de wind, blij en gelukkig en zo mooi...

En ik ga pakken voor de reis.

Dat is alles al lang geleden. Nádjenka is nu al getrouwd, met de secretaris van de adellijke voogdijraad. Ze is misschien aan hem uitgehuwelijkt of heeft hem zelf tot man genomen – dat doet er niet toe – en ze heeft al drie kinderen. Maar dat wij eens samen hebben gesleed, dat de wind haar eens de woorden ‘ik heb je lief, Nádjenka’ heeft aangedragen, dat is ze nog niet vergeten. Voor haar is dat ook nu nog de gelukkigste, ontroerendste en mooiste herinnering uit haar leven...

En nu ik ouder geworden ben, kan ik maar niet begrijpen waarom ik die woorden gesproken heb, waarom ik die grap heb uitgehaald...

*Russische zegswijze

12 Poëzie en film: Nieuwsgierig naar (mogelijke) antwoorden

Dialogisch leren en creatief schrijven tijdens de literatuurles

Anouk ten Peze & Anne Toorenaar

Dialogisch leren en creatief schrijven

Wat is er natuurlijker nadat je een mooie film hebt gezien of een prachtig gedicht hebt gelezen dan daarover in gesprek te gaan? Ook leerlingen willen graag praten over wat ze lezen en zien. Wij denken dat het principe van dialogisch leren dat Tanja Janssen (2009) ontwikkelde voor korte verhalen ook heel goed gebruikt kan worden voor andere genres. We hebben daarom vier nieuwe lessen gemaakt waarbij haar didactische aanpak is toegepast op poëzie en film. Tijdens de poëzielessen staat het gedicht *Winter* van Ingmar Heytze centraal en tijdens de andere twee lessen de korte film en het verhaal *Brommer op zee*. De film is van Diederik Dee en het verhaal is geschreven door Maarten Biesheuvel.

We hebben het principe van dialogisch leren gecombineerd met creatief schrijven. Janssen & Van den Bergh (2010) toonden aan dat leerlingen een verhaal beter begrijpen en meer waardering hebben voor het verhaal wanneer ze voorafgaand aan het lezen zelf een verhaal schreven. In onze lessen draaien wij het om: leerlingen lezen eerst een gedicht en gaan daarna zelf schrijven. Wij hebben ons voor de twee poëzielessen laten inspireren door de bundel *24 uur in het licht van Kila & Babsie* (2018). Zij laten in hun boek aan de hand van door hen gekozen gedichten zien hoe poëzie kan inspireren om zelf gedichten te schrijven.

Tijdens de poëzielessen combineren we het dialogisch leren met divergent denken om leerlingen te helpen bij het bedenken van ideeën voor een eigen gedicht. In alle vier de lessen werken we volgens een soort snelkookpan-principe: het tempo ligt hoog en korte opdrachten wisselen elkaar af (Ten Peze, 2019). Hierdoor is er in de les genoeg tijd om met elkaar in gesprek te gaan. In iedere les wordt dus gewerkt met een timer op het bord.

Voor beide genres hebben we twee lessen van 50 minuten gemaakt voor de bovenbouw havo/vwo, waarbij we gebruik maken van de drie fasen die Janssen (2009, p. 41) beschrijft:

1. Leerlingen lezen de tekst en gaan individueel in dialoog met de tekst. De vragen die tijdens het lezen opkomen noteren zij.
2. Leerlingen gaan in dialoog met elkaar over hun lezerservaringen en wisselen vragen uit in een groepje.
3. De ideeën en vragen van de groepjes worden klassikaal uitgewisseld.

De lessen zijn dus dialogisch omdat leerlingen tijdens de lessen zowel in dialoog met de tekst als in dialoog met andere lezers gaan. Ook laten we leerlingen in de poëzieles met elkaar in dialoog gaan over hun eigen gedicht.

Welke mogelijkheden zien we nog meer?

We denken dat de aanpak van dialogisch leren ook goed toepasbaar is op nieuwe literaire genres. De twee lessen die we hebben ontwikkeld kunnen met wat kleine aanpassingen bijvoorbeeld gebruikt worden bij het interpreteren van spoken word en beeldverhalen. Voor het gebruik van spoken word in de les Nederlands kan de bundel *Hardop. Spoken word in Nederland* (Gons, 2019) van Babs Gons inspiratie bieden. Gons is van mening dat spoken word een zeer toegankelijke vorm van literatuur is: 'Waar mensen die de taal niet (helemaal) goed beheersen, dyslectisch zijn, of anderszins een schijnbare taalachterstand hebben zich onzeker of onwelkom kunnen voelen in de klassieke literatuur, het idee hebben: 'o, dat is niet voor mij', geloof ik graag dat de deur van de spoken word-poëzie voor iedereen open staat' (2019, p.11). Juist vanwege deze toegankelijkheid is spoken word een literair genre waarover jongeren goed met elkaar in gesprek kunnen gaan. Ook omdat in spoken word veel thema's die jongeren bezig houden aan bod komen.

Na een verkennend onderzoek naar het gebruik van de beeldroman in de klas verwachten Ramdas et al. (2018) dat de beeldroman motiverend kan werken in de literatuurles. Voor het gebruik van een beeldverhaal verwijzen wij bijvoorbeeld naar de korte graphic novel *Vroeg donker* van Aimée de Jongh (2021). Deze graphic novel is verschenen in de bundel 3pak ter gelegenheid van de Boekenweek van Jongeren 2021.

Zowel spoken word als de graphic novel lenen zich volgens ons goed om jongeren te inspireren om zelf te schrijven. Van de docent vergt het misschien een beetje creativiteit, maar wij zijn ervan overtuigd dat dialogisch leren leerlingen kan helpen bij de interpretatie van spoken word en beeldverhalen en het schrijven van hun eigen creatieve tekst.

Verantwoording voor de tekstkeuze

De lessen zijn bedoeld voor bovenbouwleerlingen van het havo/vwo. Het interpreteren van het gedicht en de korte film en het verhaal doen een behoorlijk beroep op het abstractievermogen van leerlingen. Als we kijken naar de beschreven niveaumenken van Theo Witte (Witte, 2008) dan denken we dat de lessen geschikt zijn voor leerlingen die uit de voeten kunnen met teksten vanaf niveau 3 of 4 – bovenbouwleerlingen dus van het havo/vwo. Als lezer moet je namelijk nieuwsgierig zijn naar de tekst en de personages. Ook moet je durven en kunnen omgaan met complexe en meerduidige teksten of verhalen die buiten je eigen belevingswereld vallen.

Zowel het door ons gekozen gedicht als het verhaal en de film bevatten open plekken en zijn niet voorspelbaar, waardoor leerlingen worden gestimuleerd om ze goed te lezen en te interpreteren. Hun nieuwsgierigheid wordt door de gekozen teksten aangewakkerd. Voor een goede interpretatie moet je nieuwsgierig zijn naar de tekst en naar de personages, ook als je die personages niet meteen begrijpt. Zo roep de korte verfilming van het verhaal *Brommer op Zee* veel vragen op omdat het gedrag van het hoofdpersoon veel open plekken creëert. Het geschreven verhaal *Brommer op Zee* geeft door het meer introspectieve karakter al mogelijke invullingen van deze open plekken. Daarnaast laat het verhaal veel ruimte voor leerlingen om in dialoog met de tekst en met elkaar hun eigen betekenis te geven aan de tekst.

We kozen voor het gedicht *Winter* omdat het gaat over liefde, een thema dat aansluit bij de belevingswereld van leerlingen. Het gedicht bevat open plekken, verschillende betekenislagen en metaforen waardoor leerlingen worden gestimuleerd om het goed te lezen. We merken zelf in de les dat veel leerlingen best graag willen werken met poëzie, maar als het te ondoorgrondelijk voor ze is, haken ze vaak af. Ook al lijkt dit gedicht in eerste instantie niet ingewikkeld, maar als je goed leest ontdek je steeds meer.

Teksten

Tijdens les 1 en 2 staat het gedicht *Winter* van Ingmar Heytze centraal. Het gedicht is afkomstig uit de bundel *Aan de bruid* (2000).

Winter

Het wordt steeds kouder in dit huis.
Tocht waart zuchtend door de kamers.
Rijp maakt bloemen op de ramen.
Kleuren zijn verwelkt tot grijs.
Huiver kruipt door onze lakens.
Twijfel slaapt er tussenin.
Wij liggen rillend naast elkaar
en staren zonder lust of zin.
Je lippen zijn van ijs en steen.
Mijn hart bevriest bij elke zoen.
Lief, ik weet niet wat te doen:
langzaam wordt het winter
om ons heen.

Ingmar Heytze

Uit: *Aan de bruid*. Uitgeverij Podium, Amsterdam, 2000

Tijdens les 3 en 4 staan het verhaal *Brommer op zee* van Maarten Biesheuvel en een korte film bij het verhaal centraal. Het verhaal is afkomstig uit de bundel *In de bovenkooi* (1972). Het volledige verhaal is online beschikbaar in de verhalenbundel *Sterke Verhalen* van Bulkboek.Online. De PDF met het verhaal is hier te vinden: [FINAL.pdf](#) (bulkboek.online). De bijbehorende korte film is gemaakt door Diede de Vree en is beschikbaar op Vimeo: *Brommer op Zee – Een film van Diede de Vree* (vimeo.com)

In gesprek over poëzie

Leerlingen hebben de lessencyclus van Tanja Janssen al een keer doorlopen en zijn bekend met het begrip 'hamvraag'.

- Doelgroep: bovenbouw havo/vwo
- Benodigdheden: timer op het bord & voor iedere leerling het gedicht *Winter* op papier
- Leerlingen zitten in groepjes van drie of vier

Les 1 Winter

1. Lezen & vragen stellen 5 minuten

Je hebt van je docent(e) het gedicht *Winter* van Ingmar Heytze gekregen. Terwijl we het gedicht lezen noteer je de vragen die tijdens het lezen bij je opkomen naast het gedicht. Naast de vragen mag je ook dingen opschrijven of aanstrepen waar je vragen over hebt zoals rare woorden of zinnen die je niet begrijpt.

2. De hamvraag 2 minuten

Kijk nog eens goed naar het gedicht en alles wat je hebt genoteerd hebt en formuleer een hamvraag bij het gedicht: de voor jou belangrijkste vraag die beantwoord moet worden om te kunnen begrijpen waar het gedicht echt over gaat. Vaak is dit een vraag waar je langer over na moet denken en die over de kern van het gedicht gaat. Meestal is het ook een vraag waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn. Het is dus niet een vraag waarvan je het antwoord kunt opzoeken, zoals: 'Wat betekent 'geanimeerd?'.

3. Wat denken jullie? 15 minuten

Besprek en beantwoord samen jullie hamvragen in minimaal drie volzinnen. Een van jullie noteert alle antwoorden in een schrift. Het kan zijn dat jullie tijdens het bespreken en beantwoorden samen tot een nieuwe hamvraag komen, die volgens jullie nog meer over de echte betekenis of de kern van het gedicht gaat dan de eerste hamvragen. Dan mag je die vraag natuurlijk ook kiezen en beantwoorden.

4. Kies! 3 minuten

Kies in je groepje uit al jullie vragen de meest essentiële hamvraag.

5. Delen 20 minuten

Een van jullie schrijft de gekozen hamvraag en het antwoord op het bord. Jullie bespreken met je docent(e) alle vragen en de antwoorden.

Les 2 Winter

- Benodigdheden: timer op het bord & voor iedere leerling het gedicht *Winter* op papier
- Een foto van het bord met daarop de hamvragen en de antwoorden.
- Een leeg format van een woordweb, of een leeg blaadje om het woordweb op te maken
- Leerlingen zitten in dezelfde groepjes van drie of vier als de vorige les

1. Hoe zat het ook alweer? 5 minuten

Op het bord zie je de hamvragen en de antwoorden van de vorige les op het bord geprojecteerd. Schrijf in twee minuten in je schrift op wat voor jou het meest belangrijk was van de vorige les. Je bespreekt kort in de klas met je docent wat jullie hebben genoteerd. Deze les ga je aan de hand van het gedicht *Winter* zelf een gedicht schrijven.

2. Bedenk! 1 minuut

In het gedicht wordt een gevoel vergeleken met een seizoen. Kies zelf een aantal gevoelens/emoties en noteer deze zo snel mogelijk. Go, go, go!

3. Kies! 1 minuut

Kies uit de emoties en gevoelens die je hebt opgeschreven een gevoel of emotie waar je op dit moment het liefst over zou willen schrijven en kies daarna een jaargetijde dat past bij jouw gevoel, je mag ook meer jaargetijden kiezen. Noteer het gevoel en het jaargetijde in het middelste rondje van het woordweb.

4. Kleur 1 minuut

In de eerste alinea van het gedicht wordt het gevoel beschreven met een kleur: maak bij het woordweb een nieuwe tak waarbij je 'kleur' schrijft en schrijf zo snel mogelijk een aantal kleuren op die in je opkomen bij jouw gevoel. Noteer minimaal 4 kleuren. Je hebt 1 minuut de tijd, go, go, go!

5. Wat gebeurt er? 5 minuten

In het gedicht maakt de schrijver gebruik van werkwoorden. Deze werkwoorden passen bovendien bij de winter: kouder worden, verwelken, huiveren, rillen, bevriezen (enzovoort). Maak een nieuwe tak bij de mindmap en schrijf werkwoorden op die passen bij jouw seizoen. Noteer minimaal zes werkwoorden.

6. Nu jij! 20 minuten

Schrijf je eigen gedicht. Het gedicht bestaat uit minimaal drie strofen en bevat minimaal vier regels per strofe. Het gedicht bevat geen eindrijm. Je hebt 20 minuten om te schrijven.

7. Delen 10 minuten

Lees elkaars gedicht. Je leest het in stilte en geeft het door als je het gelezen hebt. Formuleer bij ieder gedicht op de post-it die je van je docent krijgt een hamvraag. Als je jouw gedicht terug hebt gekregen, kies jij uit welke vraag je de hamvraag bij jouw gedicht vindt. Bespreek in je groepje waarom deze vraag volgens jou de hamvraag is. Na afloop vraagt je docent(e) of iemand het gedicht wil voorlezen of wil laten voorlezen.

In gesprek over *Brommer op zee*

Les 1 Brommer op zee

- Doelgroep: bovenbouw havo/vwo
- Benodigdheden: timer op het bord & de korte film bij *Brommer op zee*
- Leerlingen zitten in groepjes van drie of vier

1. Kijken & vragen stellen 10 minuten

We kijken klassikaal de korte film. Terwijl we de film kijken noteer je de vragen die tijdens het kijken bij je opkomen. Naast de vragen mag je ook losse dingen of indrukken opschrijven waar je vragen over hebt.

2. De hamvraag 2 minuten

Kijk nog eens goed naar je vragen en formuleer je hamvraag bij de film: de voor jou belangrijkste vraag die beantwoord moet worden om te kunnen begrijpen waar deze film echt over gaat. Vaak is dit een vraag waar je langer over na moet denken en die over de kern de film gaat.

3. Wat denken jullie? 20 minuten

Bespreek en beantwoord samen jullie hamvragen in minimaal drie volzinnen. Als je dat wilt, kun je de film of stukjes van de film nog even bekijken op je telefoon op laptop. Een van jullie noteert alle antwoorden in een schift. Het kan zijn dat jullie tijdens het bespreken en beantwoorden samen tot een nieuwe hamvraag komen, die volgens jullie nog meer over de echte betekenis van het gedicht gaat dan de eerste hamvragen. Dan mag je die vraag natuurlijk ook kiezen en beantwoorden.

4. Kies! 3 minuten

Kies in je groepje uit al jullie vragen de meest essentiële hamvraag

5. Delen 15 minuten

Een iemand uit jullie groepje schrijft de hamvraag en het antwoord op het bord. Jullie bespreken met je docent(e) de vragen en de antwoorden die de groepjes geformuleerd hebben op de vragen. Lever je vragen en aantekeningen in bij je docent.

Les 2 Brommer op zee

- Het verhaal *Brommer op zee* voor iedere leerling op papier
- Leerlingen zitten in dezelfde groepjes als de vorige les

1. Hoe zat het ook alweer? 3 minuten

Op het bord zie je de hamvragen van de vorige les op het bord geprojecteerd. Schrijf in 30 seconden in je schrift op wat jou het meest is bijgebleven van de korte film *Brommer op Zee*. Je bespreekt kort in de klas met je docent wat voor jullie de belangrijkste inzichten of vragen waren over de korte film.

2. Lezen & vragen stellen 12 minuten

Je hebt van je docent(e) het verhaal *Brommer op zee gekregen* van Maarten Biesheuvel gekregen. Je kunt het verhaal zelf in stilte lezen, maar je kunt het ook luisteren via apple, music of Deezer en meelezen. Noteer tijdens het lezen weer de echte vragen die bij je opkomen. Maak twee kolommen: in de eerste kolom komen de vragen die je ook bij de film had. In de tweede kolom komen de vragen die specifiek zijn voor dit verhaal.

3. Delen 5 minuten

Ga terug naar de vier hamvragen en jullie antwoorden en de verantwoording erbij die je bij het filmpje had. Zijn de vier hamvragen en de antwoorden bij de film ook essentiële hamvragen bij het korte verhaal? Waarom wel of niet? Bespreek dit in je groepje terwijl een iemand van het groepje jullie bevindingen opschrijft in een schrift.

4. De hamvraag 2 minuten

Noteer nu individueel je eigen meest essentiële hamvraag bij het geschreven korte verhaal en beantwoord deze.

5. Wat denken jullie? 10 minuten

Besprek en beantwoord samen jullie vier hamvragen in minimaal drie volzinnen. Een van jullie noteert alle antwoorden in een schift. Als je bij het beantwoorden van de hamvragen samen tot een nieuwe hamvraag komt, mag je die natuurlijk ook kiezen en beantwoorden.

6. Kies! 3 minuten

Kies in je groepje de meest essentiële hamvraag.

7. Delen 10 minuten

Een iemand uit jullie groepje schrijft de hamvraag en het antwoord op het bord. Jullie bespreken met je docent(e) de vragen en de antwoorden die de groepjes geformuleerd hebben op de vragen. Zijn er verschillen tussen de hamvragen bij de film en het korte verhaal? Welke verschillen zijn dat en op welke manier kunnen jullie deze verschillen toeschrijven aan het verschil in genre (verschil tussen film en geschreven tekst).

Literatuur

Gons, B. (2019). *Hardop. Spoken word in Nederland*. Atlas Contact.

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Vossiuspers.

Ramdas, N., Beuse, T., Maas, W., & Vries, B. D. (2018). Woord in beeld: De mogelijkheden van beeldromans in het talenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 105(1), 18-22.

Starre, K. van der & Zijlstra, B. (2018). *24 uur in het licht van Kila&Babsie*. Grange Fontaine.

Ten Peze, A. (2019). Het Schrijflab: Creatief schrijven in havo en vwo 4. *Levende Talen Magazine*, 106(4), 4-9.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Samenvatting van het proefschrift dat is verdedigd op 29 mei 2008 te Groningen*. Universitair Onderwijs Centrum Groningen/Rijksuniversiteit Groningen. <https://www.lezenvoordelijst.nl/media/4215891/samenvatting-proefschrift-het-oog-van-de-meester.pdf>

13 Chatten in het literatuuronderwijs

Marrit van de Guchte

Dialogisch literatuuronderwijs en chatten

Volgens Huff (2016) kan het lezen van een verhaal even leuk zijn als het kijken van een serie wanneer leerlingen dit samen kunnen beleven. Jongeren beleven er plezier aan om tijdens het kijken van een Netflix-serie, online met vrienden, hun persoonlijke ervaringen met en meningen over de serie te delen. Waarom zou dit ook niet voor geschreven teksten gelden? Lezen kan op deze manier, in plaats van een individuele ervaring, ook een sociale onderneming zijn waarbij het erom draait hoe leerlingen zich tot de personages en het verhaal verhouden. Deze online-interactie over een literaire tekst sluit heel mooi aan bij de principes van dialogisch literatuuronderwijs, namelijk in dialoog zijn met zowel de tekst als andere lezers. De interactie met de tekst en andere lezers kan een positief effect hebben op de verhaalbeleving, zeker wanneer leerlingen de vrijheid krijgen om hun eigen vragen te stellen (Janssen & Braaksma, 2007). Daarnaast kan deze vorm van interactie ervoor zorgen dat leerlingen genuanceerder leren te spreken en schrijven over gelezen literatuur (De Wit, 2017).

Wat is het voordeel van online interactie ten opzichte van een gesprek in de klas? Onderzoek naar tekst-chat in het taalonderwijs laat zien dat leerlingen zich in een digitale omgeving vaak meer ontspannen voelen om zich te uiten en minder bang zijn om fouten te maken, omdat niet alle medeleerlingen en de docent van dichtbij meeluisteren (Ziegler, 2016). Ook speelt de dominantie van de gesprekspartners een minder grote rol, waardoor ook de wat stillere leerlingen vaker aan bod komen.

Het meeste onderzoek naar dialogisch literatuuronderwijs speelt zich af in het moedertaalonderwijs. In deze les worden de principes Janssen en Braaksma (2007) toegepast op het MVT-onderwijs. Leerlingen lezen een fragment uit het Duitse theaterstuk 'Draußen vor der Tür' van Wolfgang Borchert. Om dialogisch literatuuronderwijs ook te laten slagen in het MVT-onderwijs is het van groot belang dat de inhoud van de tekst door de leerlingen goed begrepen wordt en dat het gesprek over de tekst niet persé in de doeltaal gevoerd hoeft te worden. Het directe leerdoel is hier immers niet het verbeteren van de productieve vaardigheden maar het inzicht in de tekst en het ontwikkelen van nieuwe inzichten en perspectieven.

Tekstkeuze

De keuze voor het theaterstuk 'Draußen vor der Tür' van Wolfgang Borchert is voortgekomen uit mijn eigen ervaringen en die van studenten Duits van de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Leerlingen weten vaak veel over de slachtoffers van de Tweede Wereldoorlog buiten Duitsland, maar vrij weinig over de ervaringen van Duitse burgers en soldaten die in Duitsland verbleven of ernaar terugkeerden. Borchert heeft met dit beroemde naoorlogse theaterstuk een stem willen geven aan alle jonge mensen wier leven door de gruwelen van de oorlog waren getekend (Bosman, 2020). Door het lezen van deze tekst kunnen leerlingen tot nieuwe inzichten en perspectieven ten aanzien van jonge soldaten in oorlogen komen.

Hoofdpersoon soldaat Beckmann is 18 als de oorlog begint en 21 als hij naar het front wordt gestuurd. Na gevechten aan het front en drie jaar Siberische krijgsgevangenschap keert hij, met kapotte knie en in een versleten soldatenjas, terug naar Duitsland. Het lukt hem niet om ergens onderdak te vinden, zijn vrouw heeft een andere man en hij raakt erg gedeprimeerd. Hij verlangt terug naar de idylle van zijn jeugd en keert terug naar zijn ouderlijk huis. In het fragment dat de leerlingen gaan lezen, staat Beckmann voor zijn ouderlijk huis en komt tot de ontdekking dat zijn ouders er niet meer wonen. Er vindt een gesprek plaats tussen Beckmann en zijn oude buurvrouw over waarom zijn ouders daar niet meer wonen.

Het is uitgerkend deze scène in het theaterstuk die veel vragen oproept. Als Beckmann terugkomt, hoopt hij op een heldenonthaal maar vindt juist overal een dichte deur. Ook zijn laatste reddingsboei, zijn ouders, zijn er niet meer: zij blijken zelfmoord te hebben gepleegd. Overmand door zijn eigen verdriet denkt hij niet na over de oorzaak van de zelfmoord van zijn ouders. Hij is alleen in staat om zijn ouders als slachtoffer van het fascisme te zien, terwijl zijn oude buurvrouw hem vertelt dat zijn ouders ook daders zijn.

Verhalen die zich lenen voor dialogisch literatuuronderwijs moeten vragen bij leerlingen oproepen, die niet eenduidig te beantwoorden zijn. Daarnaast is het belangrijk dat de tekst voor inleving en/of beroering kan zorgen. Deze passage roept verschillende vragen op. Waarom laat zijn oude buurvrouw Beckmann niet binnen? Is het eerlijk dat hij niet in dit huis mag wonen terwijl het van zijn ouders was? Wist hij van de nazisympathieën van zijn ouders? Stond hij zelf achter het fascistisch gedachtengoed? Is het laf van zijn ouders om zelfmoord te plegen en hem achter te laten?

Dialogisch literatuuronderwijs richt zich vooral op moedertaalonderwijs waarbij het voor leerlingen meestal geen probleem is om te begrijpen waar de tekst over gaat. Wanneer je dialogisch literatuuronderwijs ook wilt gebruiken

bij de moderne vreemde talen, is het van groot belang dat de inhoud van de tekst goed begrepen wordt. Om die reden mag de tekst niet te lang en niet te moeilijk zijn. Ik heb daarom gekozen voor één scene uit 'Draußen vor der Tür' en niet voor de hele tekst. Daarnaast is het Duits in de tekst vrij toegankelijk en heb ik aan lastige Duitse woorden een Nederlandse vertaling toegevoegd.

De les

In dit lesontwerp lezen leerlingen uit havo-5 of vwo-5/6, in de les, met de docent, een fragment uit het theaterstuk *Draußen vor der Tür* van Wolfgang Borchert. Vervolgens noteren zij individueel de vragen die ze aan de tekst willen stellen. Als huiswerk krijgen ze de opdracht om een Whatsappgroep aan te maken van drie of vier leerlingen, waarin ze hun vragen aan de tekst delen en mogelijke antwoorden met elkaar bespreken. Gezamenlijk bepalen de leerlingen in de app-groep wat de *hamvraag* van hun groep is. De chat-interactie wordt met de docent gedeeld zodat deze inzicht kan krijgen in de ervaringen van de leerlingen en het delen zorgt er ook voor dat de leerlingen de opdracht serieus zullen uitvoeren. Uiteraard worden de chatgesprekken niet met andere leerlingen gedeeld, behalve de hamvragen. Deze zullen tijdens een klassengesprek in de les worden besproken. Door zowel de interne (individueel) als externe (met anderen) dialoog kunnen er nieuwe perspectieven en diepere inzichten in sociaal-morele thema's ontstaan (Schrijvers, Janssen, Fialho, & Rijlaarsdam, 2016).

Leerlingmateriaal

De schrijver Wolfgang Borchert (1921-1947) diende onvrijwillig als soldaat in de Tweede Wereldoorlog. Omdat hij kritiek had op het nationaal-socialisme en op de oorlog moest hij een aantal maanden naar de gevangenis. Tijdens de oorlog en erna werd hij keer op keer geplaagd door ziekten zoals difterie, geelzucht waaraan hij in 1947 gestorven is. Een dag na zijn dood werd Borcherts theaterstuk 'Draußen vor der Tür' voor het eerst opgevoerd. Hij is maar 26 jaar oud geworden.

De hoofdpersoon in het toneelstuk is Beckmann die soldaat in het Duitse leger is en na de oorlog drie jaar als krijgsgevangene in een kamp zat in Siberië. Met een kreupel been, totaal verhongerd en zonder uitzicht op een baan, keert hij terug naar Duitsland. Daar blijkt dat zijn vrouw inmiddels

iemand anders heeft. Door alle confrontaties raakt hij gedeprimeerd en ziet het leven niet meer zitten. Hij verlangt terug naar de idylle van zijn jeugd en gaat op zoek naar zijn ouders. Aangekomen bij zijn ouderlijk huis, blijken er andere mensen te wonen. Mevrouw Kramer, zijn vroegere buurvrouw, doet de deur open en vertelt over zijn ouders.

- 1) Je docent leest een fragment uit het verhaal 'Draußen vor der Tür' voor. Je krijgt het fragment niet in één keer te horen, maar stukje voor stukje. De docent zal af en toe stoppen met voorlezen om je de gelegenheid te geven je vragen te noteren.
- 2) Noteer tijdens het luisteren alle vragen die bij je opkomen. Het moeten vragen zijn, waar je niet meteen het antwoord op weet. Voorbeelden van vragen staan hieronder.

Voorbeeldvragen

Waarom? 'Waarom doet een personage zus-of-zo?'

Hoe? 'Hoe komt het dat...?'

Wie? 'Wie wordt bedoeld met X?'

Wat? 'Wat wil de schrijver eigenlijk zeggen met Y?'

Waar? 'Waar speelt het verhaal zich eigenlijk af?'

Wanneer? 'Wanneer speelt het verhaal zich af?'

Hoezo? ... Hoe dan? ..

- 3) Lees de vragen die je tijdens het luisteren had nog eens door. Zijn er vragen bij die je nu, aan het einde van het verhaal, niet kunt beantwoorden en die je aan anderen zou willen voorleggen? Zo ja, welke vragen? Zet een pijltje bij twee van die vragen.
- 4) Huiswerk: Deze opdracht doe je in een groepje van drie à vier. a) Een van jullie maakt een app-groepje aan met de titel 'Draußen vor der Tür'. b) Jullie sturen elkaar 2 vragen waar jullie nog geen antwoord op hebben. c) Lees elkaars vragen bij het verhaal en chat met elkaar over mogelijke antwoorden. d) Kies samen één vraag die jullie het allerbelangrijkste vinden: een gezamenlijke *hamvraag* en formuleer samen het antwoord.
- 5) Stuur jullie chatgesprek naar het mailadres van de docent (in de chat klik je op exporteer naar en dan op mailen). Alleen de uiteindelijke hamvragen deelt de docent met de hele klas (niet het hele chatgesprek).
- 6) Tijdens de volgende les zullen de hamvragen uit de klas in een klassengesprek met elkaar worden besproken.

Literatuurverwijzingen

- Bosman, A. (2020). Thuiskomst in Duitsland, In: Trouw, 2 mei. <https://www.trouw.nl/nieuws/thuiskomst-in-duitsland~b2076f29/>
- Epping, K. (2018). Klassikaal lezen met Whatsapp. *Levende Talen Magazine*, 105(6), 23-27.
- Huff, P. (2016) 'Een boek is even leuk als een serie'. In: NRC Handelsblad, 20 januari. catalogus.boekman.nl
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen: Effect op verhaal-waardering. *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (3), 11-18.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-37.
- Wit, M. de. (2017). Lezen doe je met elkaar. *Levende Talen Magazine*, 104(8), 4-9.
- Ziegler, N. (2016). Synchronous computer-mediated communication and interaction: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 553-586.

Tekst Draußen vor der Tür– Wolfgang Borchert

5. Szene: Beckmann im Hause seiner Eltern

(Er klingelt. Die Tür geht kreischend auf.)

FRAU KRAMER (mit einer gleichgültigen, grauenhaften, glatten Freundlichkeit, die furchtbarer ist als alle Roheit und Brutalität): Was wollen Sie?

BECKMANN: Ja, guten Tag, ich –

FRAU KRAMER: Was?

BECKMANN: Wissen Sie, wo unser Messingschild (=naambordje) geblieben ist?

FRAU KRAMER: Was für ein »unser Schild«?

BECKMANN: Das Schild, das hier immer an war. Dreißig Jahre lang.

FRAU KRAMER: Weiß ich nicht.

BECKMANN: Wissen Sie denn nicht, wo meine Eltern sind?

FRAU KRAMER: Wer sind das? Wer sind Sie denn?

BECKMANN: Ich heiße Beckmann. Ich bin hier doch geboren. Das ist doch unsere Wohnung.

FRAU KRAMER (immer mehr schwatzhaft und schnodderig als absichtlich gemein): Nein, das stimmt nicht. Das ist unsere Wohnung. Geboren können Sie hier ja meinetwegen sein, das ist mir egal, aber Ihre Wohnung ist das nicht. Die gehört uns.

BECKMANN: Ja, ja. Aber wo sind denn meine Eltern geblieben? Die müssen doch irgendwo wohnen! FRAU KRAMER: Sie sind der Sohn von diesen Leuten, von diesen Beckmanns, sagen Sie? Sie heißen Beckmann?

BECKMANN: Ja, natürlich, ich bin Beckmann. Ich bin doch hier in dieser Wohnung geboren.

FRAU KRAMER: Das können Sie ja auch. Das ist mir ganz egal. Aber die Wohnung gehört uns. BECKMANN: Aber meine Eltern! Wo sind meine Eltern denn abgeblieben? Können Sie mir denn nicht sagen, wo sie sind?

FRAU KRAMER: Das wissen Sie nicht? Und Sie wollen der Sohn sein, sagen Sie? Sie kommen mir aber vor! Wenn Sie das nicht mal wissen, wissen Sie?

BECKMANN: Um Gotteswillen, wo sind sie denn hin, die alten Leute? Sie haben hier dreißig Jahre gewohnt und nun sollen sie mit einmal nicht mehr da sein? Reden Sie doch was! Sie müssen doch irgendwo (= ergens) sein!

FRAU KRAMER: Doch. Soviel ich weiß: Kapelle 5.

BECKMANN: Kapelle 5? Was für eine Kapelle 5 denn?

FRAU KRAMER (resigniert, eher wehleidig als brutal): Kapelle 5 in Ohlsdorf. Wissen Sie, was Ohlsdorf ist? Ne Gräberkolonie. Wissen Sie, wo Ohlsdorf liegt? Bei Fuhlsbüttel. Da oben sind die drei Endstationen von Hamburg. In

Fuhlsbüttel das Gefängnis, in Alsterdorf die Irrenanstalt. Und in Ohlsdorf der Friedhof (= begraafplaats). Sehen Sie, und da sind sie geblieben, Ihre Alten. Da wohnen sie nun. Verzogen, abgewandert, parti. Und das wollen Sie nicht wissen?

BECKMANN: Was machen sie denn da? Sind sie denn tot? Sie haben doch noch eben gelebt. Woher soll ich das denn wissen? Ich war drei Jahre lang in Sibirien. Über tausend Tage. Sie sollen tot sein? Eben waren sie doch noch da. Warum sind sie denn gestorben, ehe ich nach Hause kam? Ihnen fehlte doch nichts. Nur daß mein Vater den Husten hatte. Aber den hatte er immer. Und daß meine Mutter kalte Füße hatte von der gekachelten Küche. Aber davon stirbt (=sterft) man doch nicht. Warum sind sie denn gestorben? Sie hatten doch gar keinen Grund (=reden). Sie können doch nicht so einfach stillschweigend wegsterben!

FRAU KRAMER (vertraulich, schlampig, auf rauhe Art sentimental): Ha, Sie sind vielleicht 'ne Marke, Sie komischer Sohn. Gut, Schwamm drüber. Tausend Tage Sibirien ist auch kein Spaß. Versteh schon, wenn man dabei durchdreht und in die Knie geht. Die alten Beckmanns konnten nicht mehr, wissen Sie. Hatten sich ein bißchen verausgabt im Dritten Reich, das wissen Sie doch. Was braucht so ein alter Mann noch Uniform zu tragen. Und dann war er ein bißchen doll auf die Juden, das wissen Sie doch, Sie, Sohn, Sie. Die Juden konnte Ihr Alter nicht verknusen (= verdragen). Die regten seine Galle an. Er wollte sie alle eigenhändig nach Palästina jagen, hat er immer gedonnert. Im Luftschuttkeller (= schuilkelder), wissen Sie, immer wenn eine Bombe runterging, hat er einen Fluch (= vloek) auf die Juden losgelassen. War ein bißchen sehr aktiv, Ihr alter Herr. Hat sich reichlich verausgabt bei den Nazis. Na, und als das braune Zeitalter vorbei war, da haben sie ihn dann hochgehen lassen, den Herrn Vater. 31 Wegen den Juden. War ja ein bißchen doll, das mit den Juden. Warum konnte er auch seinen Mund nicht halten. War eben zu aktiv, der alte Beckmann. Und als es nun vorbei war mit den braunen Jungs, da haben sie ihm mal ein bißchen auf den Zahn gefühlt. Na, und der Zahn war ja faul, das muß man wohl sagen, der war ganz oberfaul. – Sagen Sie mal, ich freue mich schon die ganze Zeit über das drollige Ding, was Sie da als Brille auf die Nase gebastelt haben. Wozu machen Sie denn so einen Heckmeck. Das kann man doch nicht als vernünftige Brille ansprechen. Haben Sie denn keine normale, Junge?

BECKMANN (automatisch): Nein. Das ist eine Gasmaskenbrille (=gasmaskerbril), die bekamen die Soldaten, die –

FRAU KRAMER: Kenn ich doch. Weiß ich doch. Ne, aber aufsetzen würde ich sowas nicht. Dann lieber zuhause bleiben. Das wär was für meinen Alten. Wissen Sie, was der zu Ihnen sagen würde? Der würde sagen: Mensch, Junge, nimm doch das Brückengeländer (=brugleuning) aus dem Antlitz!

BECKMANN: Weiter. Was ist mit meinem Vater. Erzählen Sie doch weiter. Es war gerade so spannend. Los, weiter, Frau Kramer, immer weiter!

FRAU KRAMER: Da ist nichts mehr zu erzählen. An die Luft gesetzt haben sie Ihren Papa, ohne Pension, versteht sich. Und dann sollten sie noch aus der Wohnung raus. Nur den Kochtopf (=kookpan) durften sie behalten. Das war natürlich trübe (= triest). Und das hat den beiden Alten den Rest gegeben. Da konnten sie wohl nicht mehr. Und sie mochten auch nicht mehr. Na, da haben sie sich dann selbst endgültig entnazifiziert (=gedenazificeerd). Das war nun wieder konsequent von Ihrem Alten, das muß man ihm lassen.

BECKMANN: Was haben sie? Sich selbst –

FRAU KRAMER (mehr gutmütig als gemein): Entnazifiziert. Das sagen wir so, wissen Sie. Das ist so ein Privatausdruck von uns. Ja, die alten Herrschaften von Ihnen hatten nicht mehr die rechte Lust (=zin). Einen Morgen lagen sie steif und blau in der Küche. So was Dummes, sagt mein Alter, von dem Gas hätten wir einen ganzen Monat kochen (= koken) können.

BECKMANN (leise, aber furchtbar drohend): Ich glaube, es ist gut, wenn Sie die Tür zumachen, ganz schnell. Ganz schnell! Und schließen Sie ab. Machen Sie ganz schnell Ihre Tür zu, sag ich Ihnen! Machen Sie! (Die Tür kreischt, FRAU KRAMER schreit hysterisch, die Tür schlägt zu.)

Bron: <http://www.grin.com/de/e-book/98043/ueber-wolfgang-borcherts-draussen-vor-der-tuer>

14 **Waarom doe ik dit, vraag je misschien?**

Vraaggestuurd Latijnse teksten vertalen en interpreteren

Chelsea O'Brien

Bij Latijnse Taal en Cultuur wordt vaak in klas vier de overstap gemaakt van het vertalen van teksten uit de lesmethode naar het vertalen van authentieke Latijnse teksten. Deze overstap is voor veel leerlingen groot (cf. SLO, 2011), maar essentieel om de eindtermen te behalen. Van leerlingen wordt immers verwacht dat zij uiteindelijk in staat zijn een beargumenteerde reactie te formuleren op de inhoud van de gelezen teksten (Domein C). Bij het vak Nederlands is het inzetten van lezersvragen bij het lezen van literaire teksten een lezersactiviteit die sterke lezers onderscheidt van zwakkere lezers (Janssen, 2009). Het inzetten van lezersvragen na het vertalen van een authentieke Latijnse tekst kan ook een middel zijn om het inhoudelijk begrip van de tekst bij de leerlingen te versterken, zeker als zij voor het eerst literair Latijn lezen.

In deze bijdrage beschrijf ik een les Latijn voor de vierde klas, waarin het stellen van lezersvragen over Catullus 85 centraal staat. Catullus is een auteur die op veel scholen gelezen wordt in de vierde klas. Het Latijn is behapbaar voor beginnende lezers van Latijnse teksten. Bovendien zijn de onderwerpen waarover hij dicht, zoals onbeantwoorde liefde, bedrog en gender, herkenbaar voor pubers, zelfs al staat de wereld van Catullus in andere opzichten ver van hen af. Daarnaast is het een kort gedicht, wat het mogelijk maakt een hele tekstcyclus te doorlopen binnen een lesuur. Deze les kan dienen als startles voor een module Catullus, waarin het doel is dat leerlingen een gedicht zelfstandig kunnen becommentariëren. Het doel van de startles is dat de leerlingen zich verwonderen over de tekst en deze verwondering omzetten in concrete vragen waarover ze in gesprek kunnen gaan met zichzelf, klasgenoten en de tekst zelf.

Voor de startles zijn post-its en A3-vellen nodig.⁵ Deze les bestaat uit twee fases. De eerste fase is gericht op het vertalen van de tekst en het reflecteren op de geproduceerde vertaling. De leerlingen krijgen ten eerste de opdracht om Catullus 85 zo goed mogelijk te vertalen naar het Nederlands, in een

5 In plaats van fysieke post-its en een A3 waarop de post-its worden geordend, kan er online ook gebruik gemaakt worden van een *padlet* (<https://nl.padlet.com>).

tweetal. Ze ontvangen, behalve de tekst en de aantekeningen (zie Afbeelding 1), geen verdere introductie op Catullus en zijn werk. De lezersvragen die de leerlingen stellen kunnen op die manier leidend worden voor de komende lessen.

Catullus, 85	
<i>Odi et amo. Quare id faciam fortasse requiris?</i>	
<i>Nescio, sed fieri sentio et excrucior.</i> ⁶	
requiro, requirere	vragen
excrucio, excruciare	folteren

Afbeelding 1. Catullus 85, tekst en aantekeningen

Nadat de leerlingen de tekst hebben vertaald, is er geen klassikale bespreking van de vertaling. De docent doet aan de hand van een eigen versie van een beginnersvertaling voor hoe je door middel van een dialoog met jezelf een vertaling kunt controleren, waarbij de leerlingen observeren en noteren wat de docent doet (i.e. modelling, cf. Haston, 2007; Duplass, 2006; Eggen & Kauchak, 2001). De docent zou bijvoorbeeld als volgt te werk kunnen gaan:

Docent: “uh, ik lees mijn vertaling door: ‘te worden gehaat en ik heb lief.’ Hè dat is gek, wat bedoelt die Catullus daar nou weer mee? Hmm, vooral het eerste stukje is gek, ‘te worden gehaat’. Wat maakt dat zo gek? Het heeft niet echt een onderwerp of zo. Hmm, even terug naar het Latijn. Te worden gehaat is de vertaling van ‘odi’, want het is toch een infinitivus passief omdat het op -i eindigt en dan is de ‘r’ van -ri verdwenen omdat het een medeklinkerstam is? Kan de uitgang -i misschien nog wat anders zijn waardoor het logischer wordt? Misschien kan het, oh wacht! Het kan gewoon een ik-vorm zijn, -i, -isti, -it, ja. Uhm, dan wordt het ‘ik haat en ik heb lief,’ dat is al veel logischer. Ik ga dus mijn vertaling aanpassen.”

Het doel is dat de leerlingen stilstaan op het moment dat ze zich verbazen over iets en proberen een oplossing of verklaring te vinden voor hun probleem. Een eerste stap hierin bij het lezen van Latijnse teksten is de vraag of de gevonden vertaling wel klopt. Belangrijk is dat de docent tijdens het voordoen op een voor leerlingen herkenbare manier hardop te werk gaat. Om dit te

6 Vertaling: “Ik haat en ik bemin. Waarom doe ik dit, vraag je misschien? Ik weet het niet, maar ik voel het gebeuren en ik word gefolterd.”

doen moet de docent de tekst bekijken vanuit de ogen van de leerlingen in plaats vanuit de ogen van een ervaren vertaler: de veelal geautomatiseerde vertaalhandelingen moeten expliciet worden voorgedaan aan leerlingen. Hierdoor kan de leerling de stappen volgen en het zelf gemakkelijker nadoen.

Modelling heeft de grootste leeropbrengst als het gevolgd wordt door een gezamenlijke activiteit en oefenen met eventuele ondersteuning van de docent (Lambert & Balderstone, 2010). Na de demonstratie van de docent vindt er een klassengesprek plaats, waarin de leerlingen benoemen wat ze gezien hebben en proberen antwoord te geven op de vraag welke interne dialoog de docent voerde. Vervolgens gaan de leerlingen met hun eigen vertalingen aan de slag: bij elke keer dat ze zich verwonderen over de vertaling evalueren ze individueel of hun vertaling klopt en passen de vertaling indien nodig aan.

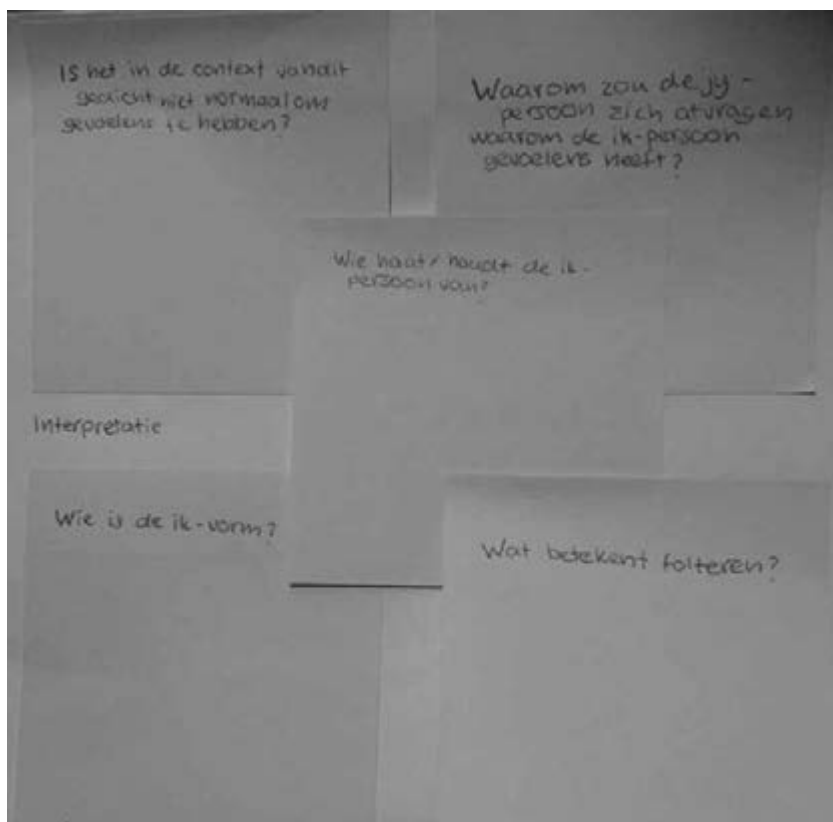
Wanneer de leerlingen hun vertaling van het gedicht hebben geëvalueerd op correctheid, breekt de tweede fase aan. In deze fase gaat het niet om de vertaling, maar om de betekenis van de tekst. De leerlingen lezen opnieuw hun vertaling door, maar letten deze keer specifiek op de inhoud. Hun taak is om alle keren dat ze zich verwonderen een markering in de tekst te plaatsen. Nadat ze hebben aangegeven op welke punten ze de inhoud gek vinden, moeten ze hun 'huh-moment' omzetten in een vraag. Elke vraag schrijven ze op een post-it.

Voor sommige leerlingen zal het stellen van vragen lastig zijn. De docent kan deze leerlingen hierbij helpen door een coachende rol aan te nemen, belangrijk hierbij is dat interpretaties of kennis over het gedicht van de docent achterwege wordt gelaten (Chambers, 1995). Door vragen te stellen als 'wat valt je op aan deze tekst?' of 'wat denk je dat Catullus bedoelt?' kan de docent de leerlingen helpen over de tekst na te denken, zonder daar verdere invulling aan te geven.

De docent laat vervolgens zien dat er verschillende soorten vragen zijn die je over een tekst kunt stellen (vocabulaire-vragen, ja/nee-vragen, opzoekvragen of interpretatievragen) en vraagt de leerlingen hun vragen in die vier categorieën in te delen op een leeg A3-blad. Afbeelding 2 laat een voorbeeld zien van vragen die leerlingen stellen. Als de vragen zijn ingedeeld, gaan de leerlingen in kleine groepjes met elkaar in gesprek over de interpretatievragen. Tijdens dit gesprek is het de bedoeling dat ze hun vragen met elkaar delen en onderling hypothesen vormen over mogelijke antwoorden op hun interpretatievragen. De docent neemt de A3-bladen in om in de volgende lessen erop terug te kunnen komen.

Gedurende de volgende lessen worden er meer teksten van Catullus gelezen en vertaald. Aan het einde van de lessen komt de docent terug op

de vragen die de leerlingen hadden gesteld naar aanleiding van Catullus 85: welke nieuwe inzichten leveren de net gelezen gedichten op? De antwoorden die de leerlingen formuleren schrijven zij op de achterkant van hun post-it met een Latijns citaat of onderbouwing van hun antwoord. Dit leidt tot een slotopdracht waarin ze in een kort betoog of beschouwing antwoord geven op hun vragen en dit onderbouwen met passages uit de verschillende teksten.



Afbeelding 2. Voorbeeld van de lezersvragen van leerling M. bij Catullus 85

Catullus 85 is in deze les de aanleiding om leerlingen zich te laten verwonderen over Catullus en zijn teksten. De gedichten van Catullus die behandeld worden, worden daardoor bronnen om Catullus zelf en Catullus 85 beter te begrijpen. De eigen inbreng van de vragen leidt tot differentiatie op interesse (Van der Vegt, Kieft & Bekkers, 2019), terwijl de gelezen teksten hetzelfde zijn. Door af te wisselen tussen interne dialoog en dialogen met medeleerlingen naar aanleiding van de lezersvragen, is er ruimte voor de leerlingen om van

verschillende kanten naar hun vragen te kijken en antwoorden te vinden. Bovendien voelen de leerlingen de noodzaak om de verdere pensumteksten goed te vertalen en te begrijpen, met het doel een antwoord te formuleren op de eigen vragen. Op deze manier kunnen leerlingen tijdens het vertalen en lezen van de teksten in tegenstelling tot Catullus zelf antwoord geven op de vraag 'Waarom doe ik dit?'

Referenties

- Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Em Querido's.
- Duplass, J. (2006) *Middle and high school teaching: methods, standards and best practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Classroom connections*. (5th ed.) New York: Macmillan.
- Haston, W. (2007). Teacher modelling as an effective teaching strategy. *Music Educators Journal*, 93(4), 26-30. <https://doi.org/10.1177/002743210709300414>
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Lambert, D. & Balderstone, D. (2010) *Learning to teach geography in the secondary school, a companion to school experience*. (2nd ed.) New York: Routledge.
- Van der Vegt, A. L., Kieft, M. & Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt?* Den Haag: kennisrotonde/NRO

15 Over literatuur schrijven in dialoog

Liselore van Ockenburg

Doel

Deze lessenreeks bestaat uit vijf lessen van ongeveer vijftig minuten. In de lessen leren leerlingen om, via een dialogische werkwijze, verschillende romanfragmenten rondom hetzelfde thema met elkaar te verbinden in een synthesesetkst. De lessen zijn bedoeld voor leerlingen uit het vijfde leerjaar van het voortgezet onderwijs.

Verantwoording

Zoals Janssen (2009, p. 40) beschrijft, vinden leerlingen het vaak moeilijk om de overstap te maken van jeugdliteratuur naar literatuur voor volwassenen. Deze overstap gaat in veel gevallen gepaard met de overgang van onderbouw naar bovenbouw, waarbij van leerlingen wordt verwacht dat ze steeds zelfstandiger werken en meer verantwoordelijkheid dragen voor het eigen leerproces. Om leerlingen in het vierde leerjaar bij beide processen te ondersteunen, ontwierp Janssen een literatuurdidactiek waarin leerlingvragen en dialoog centraal staan. In de hieronder beschreven lessenserie gaan we ervanuit dat de docenten en leerlingen bekend zijn met deze dialogische werkwijze voor het lezen van literatuur. Mocht dit niet het geval zijn, dan is het aan te raden om een introductie in dialogisch lezen vooraf te laten gaan aan de lessenreeks. Voor een beschrijving van zowel de basisprincipes als uitgewerkte lessen, verwijzen we naar Janssen (2009, p. 40-49).

De dialogische werkwijze biedt ruimte voor een geïntegreerde aanpak: het oefenen van verschillende vaardigheden in samenhang. In deze lessenreeks lezen leerlingen verschillende romanfragmenten, oefenen zij hun mondelinge taalvaardigheid in een dialoog mét en over deze romanfragmenten, schrijven zij een tekst waarin zij eigen interpretaties van de romanfragmenten geven en rechtvaardigen (beargumenteren) die door gegevens uit de romanfragmenten met elkaar in verband te brengen. Ten slotte voorzien ze elkaars teksten van gerichte feedback waarbij de leesvaardigheid wordt geoefend.

Materiaal

De romanfragmenten waarop we deze opdracht hebben gebaseerd, zijn allemaal te vinden op de website pratenoverromanfragmenten.nl. Het is natuurlijk ook mogelijk om andere romanfragmenten en thema's aan te bieden.

Voor de hieronder beschreven lessen is het noodzakelijk dat de leerlingen beschikken over een laptop of tablet. Leerlingen lezen de romanfragmenten digitaal en moeten tijdens de discussie- en schrijffase kunnen terugkijken in de gekozen fragmenten. Ook bieden we werkbladen aan die leerlingen extra structuur bieden bij het uitvoeren van de opdrachten. De onderstreepte zaken kunnen het best vooraf worden voorbereid, gekopieerd of op een andere manier gedeeld met de leerlingen.

Lessenreeks

Les 1: thema kiezen, fragmenten lezen en vragen noteren

Voorbereiding

Leerlingen zich oriënteren zich door de themalijst te bestuderen en stukjes van verschillende romanfragmenten te lezen. Na deze oriëntatie kiezen ze individueel een thema dat hen aanspreekt en noteren dit op hun werkblad, samen met de vragen die tijdens de eerste lezing van de fragmenten die bij hen opkomen.

Les

1. De leerlingen kiezen, na een korte oriëntatiefase, een thema en noteren dit op hun werkblad.
2. Tijdens het lezen van de romanfragmenten schrijven zij op hun werkblad alle vragen op die de fragmenten bij hen oproepen.
3. Vijf minuten voor het einde van de les geven de leerlingen aan wat de twee meest prangende vragen zijn en leveren zij het werkblad in bij de docent.

Les 2: overeenkomsten en verschillen opmerken

Voorbereiding

Voorafgaand aan deze les heeft de docent op basis van de gekozen thema's (en eventueel binnen thema's op basis van de prangende vragen) groepjes van drie à vier leerlingen samengesteld. De leerlingen krijgen hun werkblad

weer terug en werken hierop verder. De leerlingen hebben verschillende kleuren Post-it's nodig, één kleur per romanfragment.

De leerlingen gaan in deze les aan de slag met mogelijke relaties die zij zien tussen de romanfragmenten. Relaties tussen verschillende fragmenten kunnen bijvoorbeeld gekarakteriseerd worden op basis van hun overeenkomsten en verschillen. Denk daarbij aan personages uit verschillende fragmenten die in eenzelfde situatie verkeren, maar het ene personage is heel sympathiek en het andere juist niet. Of verschillende fragmenten spelen zich af tegen een vergelijkbare (historische) achtergrond, maar doordat die vanuit een ander perspectief is beschreven, krijg je als lezer een heel ander beeld van die achtergrond.

Ze noteren allerlei mogelijke relaties op hun werkblad. Deze notities kunnen vervolgens gebruikt worden om (heel diverse) vragen te formuleren, van: “Wat maakt dat je je wél kunt/wilt inleven in de ene hoofdpersoon en niet in de andere?” tot “Zijn de problemen van ongewone gezinnen in boeken met dit thema realistisch (beschreven)?”.

Les

1. De leerlingen bespreken alle ‘prangende vragen’ uit les 1 in hun groepje. Ze bespreken de vragen en de mogelijke antwoorden.
2. Vervolgens bedenken alle groepsleden individueel een hamvraag die over alle drie de fragmenten in samenhang gaat.
3. In hun groep wisselen ze hun mogelijke hamvragen uit. Daarna formuleren ze als groep een hamvraag en bediscussiëren ze mogelijke antwoorden. Iedere leerling noteert op het werkblad de definitieve groepshamvraag.
4. De leerlingen onderzoeken individueel ideeën voor antwoorden op de hamvraag. Daartoe noteren de ze de meest opvallende, verrassende, onbegrijpelijke, etc. verhaalelementen in steekwoorden op losse Post-it's (één kleur per verhaal en één element per Post-it).
5. Op hun werkblad combineren ze de Post-it's met elkaar, zodat die de basis kunnen vormen voor verschillende, mogelijke antwoorden op de hamvraag. Hierbij proberen ze steeds informatie uit alle drie de verhaalfragmenten met elkaar en met de vraag in verband te brengen.
6. De leerlingen wisselen in hun groepje uit welke mogelijke antwoorden zij hebben bedacht en leveren het werkblad aan het eind van de les weer in bij de docent.

*Les 3 en 4**Voorbereiding*

In deze les schrijven leerlingen individueel een synthesesetekst waarin zij het thema, de romanfragmenten en de hamvraag introduceren, vervolgens mogelijke antwoorden op de hamvraag uitwerken en ten slotte een definitief antwoord kiezen en deze keuze rechtvaardigen. Dit doen zij op basis van eigen ideeën en het gesprek dat zij in de vorige les hebben gevoerd. Zij moeten hierbij uit alle drie de verhaalhaalfragmenten gegevens gebruiken die een ondersteuning vormen van hun antwoord en daarbij zo concreet mogelijk zijn. Dus niet: “Die ene man uit dat verhaal over vroeger...”, maar: “Frits van Egters uit De Avonden...”.

Afhankelijk van de leeftijd en het niveau van de leerlingen kunnen meer of minder sturende schrijfaanwijzingen worden meegeven voor de uiteindelijke tekst, bijvoorbeeld:

- Schrijf vijf alinea’s met een duidelijke structuur (inleiding (1x)-kern(3x)-slot(1x)).
- In de inleiding introduceer je de drie verhaalfragmenten en de hamvraag.
- In de kern besteed je aandacht aan de gegevens uit de verhaalfragmenten die mogelijke antwoorden zijn op de hamvraag.
- Geef in het slot je definitieve antwoord op de hamvraag en de rechtvaardiging van je keuze.
- Schrijf een tekst tussen de 700 en 800 woorden, inclusief citaten exclusief titel.
- Zet een passende titel boven de tekst.

Ten slotte moet duidelijk zijn met welk doel en voor welk publiek de leerlingen de tekst schrijven.

Les

De benodigde lestijd voor het opschrijven van de tekst is afhankelijk van de gewenste lengte ervan. Omdat leerlingen waarschijnlijk regelmatig moeten teruglezen in de romanfragmenten, zullen ze er waarschijnlijk wat meer tijd voor nodig hebben dan voor een ‘vrije’ tekst met een vergelijkbaar aantal woorden.

*Les 5**Voorbereiding*

De leerlingen werken deze les samen in nieuwe groepen. Bij voorkeur zijn er zo veel mogelijk verschillende hamvragen en thema’s vertegenwoordigd in iedere groep.

In deze les geven de leerlingen elkaar feedback op de inhoud van hun synthesesetekst. Belangrijke vragen hierbij zijn:

- a. Worden de verhaalfragmenten uitgebreid genoeg geïntroduceerd? Krijg je als lezer genoeg informatie over de verhaalfragmenten om de tekst goed te kunnen volgen?
- b. Is de hamvraag gemakkelijk terug te vinden in de tekst?
- c. Zijn alle verhaalfragmenten op logische wijze verbonden tot verschillende mogelijke antwoorden op de hamvraag?
- d. Is het definitieve antwoord op de hamvraag goed terug te vinden in de tekst en aannemelijk?
- e. Is de rechtvaardiging van het definitieve antwoord aanwezig en goed te volgen?

De leerlingen geven elkaar 'blinde feedback' via invulformulieren.

Les

1. De leerlingen lezen de synthesesetekst van een groepslid door. Als zij daarmee klaar zijn, noteren zij hun antwoorden op bovenstaande vragen op een invulformulier. Zij delen deze feedback nog niet met de schrijver van de tekst of met andere groepsleden.
2. Na een vooraf vastgestelde tijd, geven zij allen de syntheseseteksten door (maar houden het werkblad met de feedback dus nog even bij zich) en doen hetzelfde opnieuw bij de volgende tekst.
3. Dit gaat door totdat alle teksten door alle groepsleden, behalve door de schrijver zelf natuurlijk, van feedback zijn voorzien.
4. Vijftien minuten voor het einde van de les, verzamelen de leerlingen de invulformulieren met de voor hen bedoelde feedback en noteren zij op hun eigen werkblad, samenvattend en gebaseerd op de verkregen feedback, enkele sterke punten van de eigen tekst en enkele punten die ze een volgende keer nog zouden kunnen verbeteren.
5. De les kan worden beëindigd met een korte, klassikale inventarisatie van de belangrijkste feedbackpunten, waarbij de leerlingen zowel hun sterke punten als hun ontwikkelpunten benoemen.

Werkbladen

Over literatuur schrijven in dialoog

Naam:

Klas:

Docent:

Ik kies voor het volgende thema:

Omdat:

Les 1

Tijdens het lezen van fragment

van [schrijver]

kwamen de volgende vragen bij mij op:

Tijdens het lezen van fragment

van [schrijver]

kwamen de volgende vragen bij mij op:

Tijdens het lezen van fragment

van [schrijver]

kwamen de volgende vragen bij mij op:

Dit zijn de twee vragen die me, na het lezen van alle fragmenten, het meest bezighouden:

1.

2.

Les 2

Onze hamvraag is:

Les 5

Noteer, op basis van de feedback die je hebt gekregen, enkele sterke punten van je eigen tekst en enkele punten die je nog kunt verbeteren.

Sterke punten:

Verbeterpunten:

Ruimte om post-its te groeperen en ordenen

[los kopiëren of delen]

Les 5: feedbackformulier

Naam feedbackgever:

Wie heeft de tekst waarop je feedback geeft geschreven?

Feedback geven – instructie

- Lees de tekst en beantwoord daarna onderstaande vragen.
 - Houd het ingevulde formulier nog even voor jezelf en zeg niets over wat je van de tekst vindt of hebt opgeschreven.
 - Antwoord niet alleen met *ja* of *nee*, maar probeer je antwoorden toe te lichten, bijvoorbeeld met voorbeelden uit de tekst.
 - Pas als iedereen onafhankelijk van elkaar feedback heeft gegeven, geef je dit formulier terug aan de schrijver van de tekst.
- f. Worden de verhaalfragmenten uitgebreid genoeg geïntroduceerd? Krijg je als lezer genoeg informatie over de verhaalfragmenten om de tekst goed te kunnen volgen?

Ja / nee, want

- g. Is de hamvraag gemakkelijk terug te vinden in de tekst?

Ja / nee, want

- h. Zijn alle verhaalfragmenten op logische wijze verbonden tot verschillende mogelijke antwoorden op de hamvraag?

Ja / nee, want

- i. Is het definitieve antwoord op de hamvraag goed terug te vinden in de tekst en aannemelijk?

Ja / nee, want

- j. Is de rechtvaardiging van het definitieve antwoord aanwezig en goed te volgen?

Ja / nee, want

Themalijst

Gebaseerd op een selectie van de literaire fragmenten beschikbaar op pratenoverromanfragmenten.nl (op de site even naar beneden scrollen voor de fragmenten: deze staan onder de inleidende tekst):

Relaties

De hemel boven Parijs

Magnus

La Superba

Ziekte

Slaap zacht Johnny Idaho
Alle dingen zijn schitterend
Zomerhuis met zwembad

Oorlog

En we noemen hem
Post voor mevrouw Bromley
Vallen

Misdaad

Zomerhuis met zwembad
Jij bent van mij
Zuivering

Ongewone gezinnen

En de avond is ongemak
Maar buiten is het feest
Biefstuk
Wij dansen niet

Verlies

Na Mattias
Noem het liefde
Jij zegt het
Wie scheep gaat

16 In dialoog met het zwaard van Damocles

Suzanne Adema en Suzanne Luger

Het zwaard van Damocles is een bekende spreekwoordelijke uitdrukking. Minder bekend is het verhaal dat daarachter ligt, zoals dat bijvoorbeeld door Cicero – Romeins politicus, advocaat en filosoof – verteld wordt. In deze bijdrage presenteren we een opdracht bij dit verhaal. We laten zien dat de dialogische aanpak past bij het verhaal en bovendien goed aansluit op het curriculum en de lespraktijk van Latijnse Taal en Cultuur. In lessen Latijn in de bovenbouw van het VWO kan dit verhaal in het Latijn (met aantekeningen) of in vertaling behandeld worden. Maar het verhaal leent zich in vertaling, hopen wij, ook voor de Nederlandse les of voor een les over geluk en vrijheid bij het vak Filosofie.

Literatuur lezen in dialoog: de aanpak van Janssen en het curriculum van GTC en LTC

Verhalen en andersoortige literaire teksten hebben een belangrijke rol in de schoolvakken Griekse Taal en Cultuur en Latijnse Taal en Cultuur. Samen met materiële bronnen als beelden, vazen en gebouwen zijn teksten een belangrijke bron en toegang tot de wereld van de Grieken en Romeinen. Aan de hand van die bronnen leren leerlingen zich een beeld te vormen van mensen die in tijd en ruimte ver van hen af staan. Ze zetten daarbij ook de stap om na te denken over hun eigen ideeën en meningen aan de hand van de ideeën van die heel andere mensen. Het begrips- en reflectieproces van de leerling zelf is daarmee erg belangrijk in het curriculum (VCN, 2019).

De leerling is dus niet klaar als er een eerste werkvertaling van een tekst ligt, maar moet daarmee verder aan de slag (Bekker & Van Oeveren, 2008). Juist daarom is de aanpak van Janssen, *Literatuur lezen in dialoog*, relevant en inspirerend voor leraren Grieks en Latijn. We zien aanknopingspunten tussen de doelstellingen van deze schoolvakken en elk van de drie theoretische invalshoeken die Janssen (2009) gebruikt ter onderbouwing van haar didactische aanpak.

- Actieve verwerkingstheorie: Als we willen dat leerlingen nadenken over wat verhalen uit de oudheid voor henzelf betekenen, hebben ze een actieve leeshouding nodig, een die verder reikt dan woord voor woord een vertaling produceren. Volgens de actieve verwerkingstheorie draagt het stellen van vragen bij aan een dergelijke actieve leeshouding.
- Metacognitieve theorie: Leerlingen hebben inzicht nodig in hun eigen begripsproces. Ze moeten tijdens het vertalen van een tekst kunnen bijsturen als ze de draad van het verhaal dreigen kwijt te raken. De suggestie van Janssen, vanuit een metacognitieve invalshoek, is hierbij waardevol: leerlingen stellen al vragen terwijl ze een tekst vertalen, niet alleen daarna. Deze vragen helpen hen het begripsproces te reguleren.
- Schematheorie: Leerlingen hebben volgens de schematheorie (geactiveerde) voorkennis nodig om een tekst te begrijpen. Bij Grieks en Latijn werken leerlingen met teksten die uitgaan van andere culturele achtergrond dan die van de leerlingen. Hier legt de Janssens aanpak een interessante keuze voor leraren bloot: de mate waarin een leraar van tevoren gaten in voorkennis repareert, of dat juist niet doet en het overlaat aan de vragen die bij leerlingen opkomen tijdens het lezen en verwerken van een tekst.

Literatuur lezen in dialoog in het klassieketalenlokaal

Literatuur lezen in dialoog is goed in te passen in de dagelijkse lespraktijk van de behandeling van teksten bij Grieks en Latijn. Bij Grieks en Latijn gebruiken leerlingen teksten in de brontalen en in vertaling. De teksten worden in een aantal fasen behandeld, waaronder altijd tekstontsluiting, interpretatie en reflectie is (Van Oeveren, 2018). In elk van deze fasen is een kenmerkend onderdeel van de dialogische leesaanpak in te passen.

We illustreren dat hieronder aan de hand van Cicero's versie van het verhaal van Damocles. Cicero's Gesprekken in Tusculum zijn een verslag van een vermoedelijk fictief filosofisch getint samenzijn van Cicero en zijn gasten in zijn landhuis in Tusculum. De aanwezigen bespreken het menselijk streven naar geluk. In het vijfde boek gaat het erover dat geld en macht de mens niet gelukkig maakt, en dat wordt geïllustreerd met een anekdote over de tiran Dionysius. Deze maakt zijn onderdaan Damocles duidelijk dat er een keerzijde zit aan zijn (materiële) voorspoed.

Fase van eerste begrip van de tekst

In de fase van tekstontsluiting wordt een tekst in de brontaal meestal in korte passages behandeld, waarbij leerlingen doorgaans een werkvertaling maken van de originele tekst. Als afwisseling bestuderen leerlingen ook wel een vertaling of een tweetalige versie. De behandeling is meestal vooral gericht op begrip op woord- en zinsniveau, met aandacht voor grammaticale verschijnselen, woordbetekenis en culturele begrippen (Luger 2020).

Het moment dat zo'n passage is afgerond is een uitgelezen moment om leerlingen zelf vragen te laten bedenken, vragen die het begripsniveau ontstijgen en zich richten op gaten die zij in de tekst constateren. Leerlingen leggen een lijstje aan van deze vragen en kijken ook af en toe terug naar eerdere passages om te zien of sommige vragen misschien al in het vervolg van de tekst beantwoord zijn. Ze nemen daarmee de tijd om over de inhoud van de losse passages na te denken, maar leggen ook al verbindingen tussen de passages door terug te kijken naar vragen die ze eerder bedacht hadden.

Het verhaal over het zwaard van Damocles hebben we voor deze fase in vier alinea's opgedeeld. De eerste alinea introduceert de personages. Damocles noemt Dionysius de gelukkigste man op aarde. Dionysius vraagt dan of Damocles misschien zelf wil ervaren hoe Dionysius' "geluk" voelt. De tweede alinea schetst hoe Damocles wordt omringd met alle zaken die hij in Dionysius' leven bewonderde. Damocles kan zijn geluk niet op. Deze alinea bevat veel persoonlijk voornaamwoorden, verwijzend naar Damocles en Dionysius. In een eerste opdracht markeren leerlingen zelf of met hij en hem Dionysius dan wel Damocles bedoeld wordt.

Damocles' mening over zijn situatie verandert in de derde alinea, als Dionysius een zwaard boven zijn nek hangt. Damocles heeft geen oog meer voor alle pracht en praal. Daarna volgt in de vierde alinea een evaluatie van het verhaal door de verteller, waarin de verteller zelf ook een vraag suggereert.

Interpretatiefase

Als een verhaal of episode is afgerond, volgt de fase waarin de tekst als geheel wordt geïnterpreteerd. Dit is een fase waarin het gevaar voor docenten van alle talen op de loer ligt om te sturend te werk te gaan, om leerlingen te loodsen naar een bepaalde, juiste interpretatie. Voor docenten Grieks en Latijn is dit gevaar des te groter omdat de teksten die ze behandelen al eeuwenlang door vele geleerden geïnterpreteerd zijn: er is een canon van interpretaties in het vakgebied. Als je leerlingen die te snel opdringt, heb je ze kennis van een interpretatie geleerd, maar kunnen ze nog niet zelf interpreteren.

Voor deze fase is de aanpak van Janssen dan ook een uitkomst. Leerlingen kunnen hun al eerder geformuleerde vragen eventueel nog aanvullen. Deze vragen wisselen ze uit met medeleerlingen en samen gaan ze op zoek naar een hamvraag. We verwachten dat ze in hun vragenlijsten zullen stuiten op problemen en vragen die ze hebben vanwege lacunes in hun kennis over de oudheid. In het verhaal van Damocles kunnen leerlingen zich bijvoorbeeld afvragen waarom juist beeldschone slaven een teken zijn van rijkdom – als ze niet weten hoe de prijzen van slaven bepaald werden. Vragen naar dit soort kennis zijn deels vragen die een leraar, naslagwerk of internet op kan lossen, maar onze kennis van de oudheid is geenszins volledig. Het kan dus zijn dat leerlingen een vraag hebben waarop we het antwoord, vanwege gebrek aan onderzoek of bewijs, eenvoudigweg niet hebben. Deze vragen zijn niet altijd te onderscheiden van vragen die in het verhaal opengelaten worden (de hamvragen). De verteller van het Damoclesverhaal neemt een hamvraag op aan het eind: kan iemand gelukkig zijn als er een ‘zwaard van Damocles’ boven hem hangt. Een hamvraag van leerlingen kan bijvoorbeeld ook zijn, om terug te komen op de beeldschone slaafgemaakten rond Damocles, hoe iemand gelukkig kan zijn als hij andere mensen tot zijn slaaf gemaakt heeft.

Vragen waarop de leraar, naslagwerken en het internet geen eenduidige antwoorden hebben bieden in elk geval stof tot nadenken en geven leerlingen ruimte om verschillende scenario's en interpretaties te bedenken en uit te werken voor de betekenis van het verhaal. Het verhaal over Damocles kan bij lezers vragen oproepen over wat Dionysius Damocles duidelijk wil maken, wat hun opvattingen over geluk zijn en hoe die van elkaar verschillen.

Reflectiefase

In de laatste fase van tekstbehandeling denken leerlingen aan de hand de tekst, eventueel aangevuld met materiële bronnen, na over hun eigen ideeën en meningen over een of meer thema's in de tekst. Het is meestal de leraar of methodemaker die de thema's vaststelt. Die doen daarbij wel hun best om met die thema's aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen, maar leerlingen zelf zijn daar natuurlijk de echte experts in. In de aanpak van Literatuur lezen in Dialoog zijn ze bij hun zoektocht naar de hamvraag terecht gekomen bij een vraag en thematiek die voor de tekst en henzelf van waarde is. De hamvraag en de beantwoording van die hamvraag vanuit de tekst vormen een goed startpunt om te reflecteren op wat hun eigen antwoord op de hamvraag zou zijn.

Een mogelijk thema en hamvraag waar een klas op uit kan komen in het verhaal van Damocles is de vraag wat geluk is. Opvallend is dat de verteller het verhaal zelf ook eindigt met een vraag in de vierde alinea: hij vraagt

zijn toehoorders of Dionysius voldoende duidelijk heeft gemaakt dat er geen enkel geluk bestaat voor iemand die een of andere verschrikking boven het hoofd hangt. De docent kan ervoor kiezen deze alinea in eerste instantie weg te laten en pas aan het eind van een klassengesprek over de hamvraag van dit verhaal naar voren te brengen.

Literatuur lezen in dialoog: een tip voor classici

Docenten klassieke talen zijn getraind op het ondervangen van alle soorten vragen die de teksten oproepen, meestal nog voordat de leerling die zelf heeft kunnen formuleren. Hoe zeer dat het geval is hebben we zelf ervaren bij het maken van deze opdracht: niet alleen bevatte de eerste versie van de vertaling telkens de explicitering van welke “hij” bedoeld werd, ook vonden we het moeilijk om het formuleren van de hamvraag echt open te laten. Als we onze leerlingen willen helpen om zelf tot het formuleren van lezersvragen te komen en hen willen leren aan de hand daarvan zelfstandig teksten te interpreteren, moeten wij, als leraren klassiek talen, dus meer op onze handen zitten.

Literatuur

- Bekker, R. & Van Oeveren, C.D.P. (2008). Activerende didactiek: het slepen voorbij. *Lampas* 41(3). 263-273.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam University Press.
- Luger, S. (2020). *Lost in Translation. Teaching Students to Produce Coherent Target Texts* (Dissertatie). Universiteit van Amsterdam.
- Van Oeveren, C.D.P. (2018). *Ithaka gaf je de reis. Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen* (Dissertatie). Vrije Universiteit Amsterdam.
- Vereniging Classici Nederland. (2019). *Selfie met Sappho. Een nieuw curriculum voor de vakken GTC en LTC*. Vereniging Classici Nederland (VCN).

Opdracht Zwaard van Damocles

Cicero's *Tusculanae Disputationes* (Gesprekken in Tusculum) zijn een verslag van een vermoedelijk fictief filosofisch getint samenzijn van Cicero en zijn gasten in zijn landhuis in Tusculum. Een van de verhalen die ze elkaar vertellen is het verhaal over de tiran Dionysius van Syracuse en zijn onderdaan Damocles (*Tusculanae Disputationes* 5.61-62). Het verhaal wordt hieronder weergegeven in vertaling van Suzanne Luger, met het Latijn eronder. Lees het verhaal per alinea en maak de bijbehorende opdrachten.

Alinea 1

“Deze tiran heeft trouwens zelf een oordeel uitgesproken over hoe gelukkig hij was. Want toen een van zijn ja-knikkers, Damocles, in een gesprek zijn vermogen, zijn rijkdom, het aanzien van zijn heerschappij, zijn overvloed aan bezittingen en de pracht van zijn paleis benoemde en zei dat er nog nooit iemand gelukkiger was geweest, zei hij: ‘Damocles, wil je zelf misschien van dit leven proeven, aangezien het je bevalt, en mijn geluk zelf ervaren?’

Quamquam hic quidem tyrannus ipse iudicavit, quam esset beatus. Nam cum quidam ex eius adsentatoribus, Damocles, commemoraret in sermone copias eius, opes, maiestatem dominatus, rerum abundantiam, magnificentiam aedium regiarum negaretque umquam beatiorem quemquam fuisse, ‘Visne igitur’ inquit, ‘o Damocle, quoniam te haec vita delectat, ipse eam degustare et fortunam experiri meam?’

Opdracht:

1. Noteer vragen die deze alinea bij je oproept.

Alinea 2

Toen hij had gezegd dat hij dat graag wilde, liet hij de man op een gouden bed plaatsnemen, bedekt met een heel mooi geweven spreid die met prachtige afbeeldingen was geborduurd en hij versierde verscheidene tafels met zilveren en gouden servies, met reliëf versierd. Toen beval hij speciaal uitgekozen beeldschone slaven bij de tafel te gaan staan en hij droeg hen op hem op zijn wenken zorgvuldig te bedienen. Er waren geurige kransen, er werd reukwerk gebrand, er werden tafels beladen met de meest verfijnde gerechten. Damocles verbeelde zich een gezegend mens te zijn.

Cum se ille cupere dixisset, conlocari iussit hominem in aureo lecto strato pulcherrimo textili stragulo, magnificis operibus picto, abacosque complures

ornavit argento auroque caelato. Tum ad mensam eximia forma pueros delectos iussit consistere eosque nutum illius intuentes diligenter ministrare. Aderant unguenta coronae, incendebantur odores, mensae conquisitissimis epulis extruebantur. Fortunatus sibi Damocles videbatur.

Opdracht:

2. In de tekst is veel sprake van een derde persoon enkelvoud of het persoonlijk voornaamwoord ille/hij. Daarmee wordt soms de tiran Dionysius soms Damocles bedoeld. Markeer in de tekst met verschillende kleuren wanneer Dionysius en wanneer Damocles bedoeld wordt.
3. Worden vragen die je bij de eerste alinea had, beantwoord in deze tweede alinea? Noteer die antwoorden.
4. Noteer vragen die deze alinea bij je oproept.

Alinea 3

Te midden van deze pracht en praal beval hij aan het plafond een blinkend zwaard op te hangen, vastgemaakt met een paardenhaar, zodat het boven de nek van die gelukkige kerel hing. Dus keek hij niet naar die mooie dienaren, niet naar het kunstig bewerkte zilver, hij strekte zijn hand niet uit naar de tafel; de kransen gleden al vanzelf naar beneden; tenslotte smeekte hij de tiran om weg te mogen gaan, omdat hij niet meer gelukkig wilde zijn.

In hoc medio apparatu fulgentem gladium e lacunari saeta equina aptum demitti iussit, ut impenderet illius beati cervicibus. Itaque nec pulchros illos ministratores aspiciebat nec plenum artis argentum nec manum porrigibat in mensam; iam ipsae defluebant coronae; denique exoravit tyrannum, ut abire liceret, quod iam beatus nollet esse.

Opdracht:

5. Markeer in de tekst weer met verschillende kleuren wanneer Dionysius en wanneer Damocles bedoeld wordt.
6. Worden vragen die je bij de eerdere alinea's had, beantwoord in deze alinea? Noteer die antwoorden.
7. Noteer vragen die deze alinea bij je oproept.

Alinea 4

Vind je dat Dionysius voldoende duidelijk heeft gemaakt dat er geen enkel geluk bestaat voor hem die altijd een of andere verschrikking boven het hoofd hangt? En voor hem bestond zelfs niet de mogelijkheid terug te keren

tot de rechtvaardigheid en de burgers hun vrijheid en hun rechten terug te geven; want hij had zich als onbesuisde jongeman verstrikt in zulke dwalingen en zulke misdaden bedreven dat hij niet veilig kon zijn, als hij was begonnen verstandig te zijn.”

Satisne videtur declarasse Dionysius nihil esse ei beatum, cui semper aliqui terror impendat? Atque ei ne integrum quidem erat, ut ad iustitiam remigraret, civibus libertatem et iura redderet; is enim se adulescens inprovida aetate inretierat erratis eaque commiserat, ut salvus esse non posset, si sanus esse coepisset.

Opdrachten

8. Worden vragen die je bij de eerdere alinea's had, beantwoord in deze alinea? Noteer die antwoorden.
9. Noteer vragen die deze alinea en de anekdote als geheel bij je oproepen.
10. Vergelijk jouw lijst van vragen met die van een klasgenoot. Hebben jullie dezelfde vragen? Weten jullie een mogelijk antwoord op vragen van een ander? Welke vragen blijven over?
11. Bekijk samen de afbeelding van het schilderij van Westall. Komt zijn voorstelling van de anekdote van het zwaard van Damocles overeen met het beeld in jullie hoofd? Bespreek de verschillen en overeenkomsten.

Klassengesprek

12. Bespreek de vragen die in de vorige ronde overbleven met de hele klas en probeer tot mogelijke antwoorden te komen.
13. De verteller stelt zelf ook een vraag: de vraag of Dionysius iets voldoende duidelijk heeft gemaakt. Wat wilde Dionysius duidelijk maken? En hoe past wat de verteller in de laatste alinea zegt bij het verhaal?
14. Past de vraag van de verteller bij de vragen die jullie zelf hebben bij de tekst?
15. Vat voor jezelf samen waar deze tekst je over heeft laten nadenken en of je nieuwe ideeën opgedaan hebt of misschien bestaande ideeën hebt kunnen aanscherpen. Deel dit tenslotte met (een aantal) klasgenoten.



Afbeelding: Dionysus II van Syracuse wijst Damocles op het zwaard boven hem, schilderij door Richard Westall (1765-1836). Afbeelding overgenomen uit WikiCommons.

17 **Filosoferen bij Nederlands**

Lieke Holdinga

Literatuur kan thema's aansnijden die doen nadenken over het eigen leven. Een kwestie waar een hoofdpersoon over nadent, kan bijvoorbeeld de vraag oproepen: hoe denk ik zelf over deze kwestie?

Soms roept literatuur zelfs levensvragen op, zoals 'wanneer ben je gelukkig?' Over zulke vragen valt te *discussiëren* in de klas: dan breng je verschillende perspectieven te berde. Je kunt ook nog een stap verder gaan en *filosoferen* over de levensvraag. Bij filosoferen wissel je niet alleen uit wat je denkt, maar denk je ook na over en betwijfel je wat je zelf denkt (Kwast, 2021). Je stelt vragen als: waarom heb ik deze mening of dit gevoel? Waar komt het vandaan? Bij filosofie gaat het om het stellen van goede en open vragen. Dat maakt dat filosoferen goed past bij het lezen van literatuur.

In deze uitgewerkte les filosoferen we aan de hand van een verhaal van Hanna Bervoets.

Het verhaal

Deze les is gemaakt bij het verhaal "De doos" van Hanna Bervoets, uit de bundel "Een modern verlangen", 2021, Uitgeverij Pluim, pp. 107-116.

Dit verhaal begint mysterieus. De eerste pagina's beschrijven hoe de hoofdpersoon Henk-Jan een doos bekijkt. Hij krijgt instructie over hoe de doos 'werkt'. Dit roept veel lezersvragen op. Na de eerste witregel wordt beschreven wat er gebeurt als Hendrik-Jan in de doos zit. Maar wat de doos precies is of waar de behandeling goed voor is, blijft nog onduidelijk. Het begin van het verhaal spreekt leerlingen aan vanwege deze raadselachtigheid.

In het vervolg van het verhaal wordt naar een thema toegewerkt en worden suggesties gewekt: de bijfiguren, collega Olivier en vrouw Lia, doen vermoeden dat er iets aan de hand is met Hendrik-Jan. Hij *lijdt*. De slotzin 'Toe, kom me halen dan' laat zien dat het menens is voor Hendrik-Jan. Zijn lijden is misschien niet fysiek of zichtbaar, maar bepaalt wel zijn welzijn. Het thema 'lijden' of 'pijn' leent zich goed voor een opdracht met een filosofische inslag.

Doelgroep

Dit verhaal is geschikt voor 4/5 vwo of 5 havo. Het begin van het verhaal is spannend, maar naarmate het verhaal vordert, snijdt het een serieus en complex thema aan. De bijbehorende opdrachten zijn uitdagend voor klas 4;. Het schrijven van een filosofische dialoog vereist hogere denkvaardigheden die meer passen bij klas 5/6.

De les

De opdracht berust op de principes van Tanja Janssen van dialogisch lezen: leerlingen krijgen het verhaal voorgelezen, waarbij ze tussendoor steeds tijd krijgen om de vragen die zijn opgekomen te noteren. Vervolgens kiezen zij uit al deze vragen een hamvraag. De geformuleerde hamvragen worden in duo's en vervolgens klassikaal uitgewisseld. Zo komt de klas tot één hamvraag.

Als vervolgoopdracht schrijven leerlingen een dialoog tussen henzelf en de hoofdpersoon Hendrik-Jan. Bij deze opdracht voeren leerlingen dus in feite een 'imaginaire dialoog', niet hardop, maar op papier. Dat kan bij leerlingen zorgen voor meer inzicht in zichzelf en/of anderen (Schrijvers et al., 2019). Voor het schrijven van een goede dialoog zullen leerlingen zich immers moeten inleven in een ander, in dit geval de hoofdpersoon van het verhaal.

Schrijven is bovendien een goede manier om leerlingen verder te laten nadenken over het verhaal. De dialoog gaat over de vraag waar de hoofdpersoon Hendrik-Jan mee worstelt: wat is lijden? Het laat hen dus nadenken over een filosofische vraag. Het schrijven zelf zal daarbij kunnen zorgen voor nieuwe ideeën en gedachten (Graham et al., 2020).

Lesopzet

Volg bij voorkeur de opzet uit *Literatuur lezen in dialoog* (2009) van Tanja Janssen.

Introduceer het idee van vragen bij leerlingen: wat voor vragen komen bij je op als je een verhaal leest/luistert? Wat zijn goede vragen?

Lees het verhaal "De doos" van Hanna Bervoets zelf voor. Geef bij de witregels tijd aan leerlingen om hun vragen op te schrijven.

Laat leerlingen individueel een hamvraag kiezen. Deze wisselen ze uit in een duo.

Inventariseer de hamvragen op het bord. Kom tot een gedeelde hamvraag. Waarschijnlijk komt de klas op een vraag als: wat mankeert Hendrik-Jan, dat hij zo lijdt? Om vervolgens tot grotere vragen te komen als: wanneer lijdt je? Of: wanneer heb je pijn? Het kan zijn dat de klas tot een andere hamvraag

komt; dat is natuurlijk prima. Het is wel van belang om uit te komen op een relevante filosofische vraag voor de schrijfpdracht.

De leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met de schrijfpdracht.

Schrijfpdracht

Leef je in hoofdpersoon Hendrik-Jan in.

Stel je voor: je nodigt hem uit voor een etentje bij jou thuis. Tijdens het eten voeren jullie een *filosofisch gesprek* over het belangrijkste onderwerp uit het verhaal. Centraal staat de vraag: *wanneer lijdt je?* Jullie blijven daarbij niet hangen in dat wat gebeurd is (de gebeurtenissen), maar denken verder en ontwikkelen zo jullie eigen denken.

Schrijf de dialoog tussen jou en Hendrik-Jan uit.

Aandachtspunten:

Start met een korte schets van de context. Geef in een korte inleiding aan hoe de setting is en vermeld hier andere relevante context, die nodig is om de dialoog te begrijpen.

Schrijf de dialoog zo realistisch mogelijk. Leef je in in Hendrik-Jan. Hoe spreekt hij? En hoe zou jij je gedragen als je hem ontmoette?

Zorg ervoor dat de gespreksonderwerpen van belang zijn en een filosofisch gesprek waard. Baseer de onderwerpen op dat wat centraal staat in het verhaal.

Wees creatief en zorg ervoor dat de tekst origineel is.

Schrijf ca. 600 tot 800 woorden.

Uitwisseling in de klas

Als vervolg of afsluiting kunnen leerlingen hun dialogen uitwisselen in twee- of drietallen. Op die manier krijgen leerlingen een beeld van hoe een andere leerling de opdracht heeft uitgewerkt.

Een andere mogelijkheid is om een sterke dialoog uit te kiezen en die voor te (laten) lezen in de klas. Een sterk voorbeeld zien/horen is een krachtig leermiddel voor minder sterke leerlingen.

Literatuur

- Graham, S., Kiuhara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179-226.
- Kwast, D. (2021). Kies filosofie. Praktijkvoorbeeld. In: Berendsen, D., Kienstra, N., Poortier, K., & Rombout, F. (eds.). *Filosofie op school*. Boom Uitgevers, Amsterdam (pp. 82-83).
- Van Rossem, K. (2021). Het filosofisch gesprek. In: Berendsen, D., Kienstra, N., Poortier, K., & Rombout, F. (eds.). *Filosofie op school*. Boom Uitgevers, Amsterdam (pp. 191-213).
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45.

De doos

Hendrik-Jan bekijkt de doos. Het ding is kleiner dan hij zich voorgesteld had. Als hij op zijn tenen staat kan hij er zo overheen kijken – hij vraagt zich af of hij er wel in past.

‘Hebben jullie ook andere?’ ‘Hoe bedoelt u?’

‘Hebben jullie ook andere formaten?’

‘Nee.’ De jongen naast Hendrik-Jan lacht: ‘Dozen zijn kostbaar, dit is ons enige exemplaar.’

Misschien is het de bedoeling dat hij straks gaat zitten, denkt Hendrik-Jan, en hij probeert zich de afbeeldingen van de website voor de geest te halen. Waren er foto's of plaatjes waarop mensen daadwerkelijk van de doos gebruikmaakten? Een stripje op schaal misschien, waarin een poppetje de doos in stapt, de deur dichttrekt, gaat staan met gekromde rug en gebogen hoofd, of juist gaat zitten, de armen om de benen geslagen? Nee, dat was er niet. Hij kan zo'n plaatje nu wel verzinnen, maar hij heeft het niet *gezien*.

‘Ik begrijp dat dit uw eerste keer is?’

Die jongen is zo jong nog, hooguit vijftientig. Gladde, dikke huid – onderhouden met vitaminecrème, vast – breed bovenlijf, prettige lach: misschien gebruikt de jongen de doos zelf ook, staat hij er daarom zo ontspannen bij.

‘Ja,’ zegt Hendrik-Jan, ‘dit is inderdaad mijn eerste keer.’ Zou de jongen zijn formulier hebben gelezen?

Naam. Leeftijd. Beroep. Relationele status. Is dit de eerste keer dat u de behandeling ondergaat? Waarom wenst u van de doos gebruik te maken?

Hendrik-Jan heeft even getwijfeld of hij het formulier wel naar waarheid moest invullen. Hij had, bijvoorbeeld, ook ‘hernia’ kunnen intikken. Olivier van de zaak heeft een hernia, wie weet is de doos ook iets voor hem. Hernia, zijn wijsvinger hing al boven de ‘h’... Hij had het toch niet gedurfd, liegen op het intakeformulier. Want wat als ze hem naar de specifieke details van zijn klachten zouden vragen: een hernia, hoelang al, hoe laag dan? Of, nog ernstiger, wat als de behandeling werd afgestemd op aandoening? Dan stond de doos straks op herniastand waar hij iets heel anders nodig had, nee, het leek hem beter eerlijk te wezen, al betekent dit dat de lachende jongen nu misschien zijn grootste geheim heeft gelezen; god, had Hendrik-Jan gedacht, ons leven lang zijn we afhankelijk van de discretie van vreemden.

‘Ik zal even met u doornemen hoe de doos werkt, meneer.’

De jongen grijnst opnieuw, steekt een arm uit naar de doos maar wijst niet. Hij maakt, in plaats daarvan, cirkels in de lucht met zijn platte hand, als een weerman die uitlegt waar het lagedrukgebied vandaag vandaan kwam.

‘Dit is de deur, hier gaat u zo naar binnen. U kunt zelf bepalen of u blijft staan of gaat zitten; de meeste mensen blijven staan maar voor de behandeling maakt het niet uit welke houding u aanneemt. De sessie zal vijf minuten duren, dat klinkt misschien kort maar geloof me, voor een eerste keer is het lang genoeg’ – knipoogt de jongen nu?

‘Is de deur eenmaal gesloten, dan wordt het plots erg donker, misschien wel donkerder dan u van tevoren had verwacht.’ Hendrik-Jan knikt zonder na te gaan welke voorstelling hij zichzelf van de duisternis gemaakt had: ‘De sessie start vrijwel meteen nadat de doos gesloten is. Zoals u weet is het een erg onprettige sensatie maar we kennen geen gevallen van fysieke schade.’ En psychische schade? Hendrik-Jan kan het niet vragen, de jongen blijft maar praten, als een steward in het gangpad, het reddingsvest net omgeslagen, fluitje in de hand.

‘Mocht u de behandeling toch vroegtijdig willen staken, wat wij absoluut niet aanraden, dan drukt u op een van de rode knoppen. Daar zijn er drie van, twee op ooghoogte en een op heuphoogte; dat is dan weer ooghoogte wanneer u besluit te gaan zitten. Het is raadzaam de knoppen vóór het sluiten van de deur te lokaliseren want ze lichten niet op in het donker, maar nogmaals: wij raden u aan de hele sessie uit te zitten, anders kunnen wij de werking niet garanderen.’

Wij, denkt Hendrik-Jan. Zijn er nog meer mensen die zijn dossier kennen?

‘Heeft u thuis de mantra’s doorgenomen?’ vraagt de jongen. Hendrik-Jan knikt. Hij heeft, precies volgens de instructies, de mantra’s eergisteren uitgeprint en ze na elke maaltijd geoefend (‘een vast tijdstip’). Vannacht lag het velletje op zijn nachtkastje, zoals hij vroeger, voorafgaand aan een economientamen, zijn studieboeken naast zijn hoofdkussen legde. ‘Mooi, dan mag u de doos nu betreden.’

Hendrik-Jan en de jongen staan zwijgend naast elkaar. Hendrik-Jan verwacht dat de jongen de deur voor hem zal openen maar dat gebeurt niet, sterker: het lijkt of de jongen de doos helemaal niet wil aanraken. Dus staren ze er nu samen naar.

De doos heeft wel iets weg van een koekhuisje, zo’n zelfde bruine kleur, de deurknoppen geschilderd: cartoonesk, waar het hier toch echt om een driedimensionaal object gaat.

‘U kunt de deur het beste openduwen met uw schouder,’ zegt de jongen.

Hendrik-Jan plaatst zijn bovenlijf tegen de doos en zet kracht, zoals wanneer hij tegen de achterbak duwt wanneer de Kever niet start – hij stoot harder dan nodig, de deur schiet al open, het materiaal is licht; dik karton of spaanplaat.

Hendrik-Jan stapt de doos in. ‘Lokaliseert u de knoppen?’ hoort hij achter zich, en hij inspecteert de wanden van de doos tot hij alle rode knoppen heeft gevonden; clownsneuzen die hij associeert met televisiequizen.

‘Dan mag de doos nu dicht.’

Het is volledig donker.

Inderdaad donkerder dan hij had verwacht – zo donker is het anders nooit. Zelfs ‘s nachts in de slaapkamer, wanneer de zware gordijnen dicht zijn, het ganglicht uit is en de deur gesloten, zelfs dan is het niet zo donker. Want dan zijn er het lampje van de televisie en Lia’s blonde haren, die oplichten in het schijnsel van de cijfers op de wekkerradio. Hier, in de doos, is het zó donker dat Hendrik-Jan niet meer weet waar hij is. Of vooruit, hij weet waar hij is, hij is in de doos, maar hij is zijn gevoel voor perspectief en ruimte kwijt; de doos zou een lange gang kunnen zijn maar ook een vlakke muur voor zijn gezicht: Hendrik-Jan wordt duizelig. Hij wil iets vastpakken maar grijpt mis, misschien moet hij gaan zitten, wat zei de jongen daar nou over – de meeste mensen blijven staan, maar wat is het beste voor de behandeling?

Levend begraven, schiet het door Hendrik-Jan heen. Het is de bedoeling dat ik mij levend begraven waan. Zijn duizeligheid neemt acuut af, met zijn kalmte groeit ook zijn teleurstelling. Ze willen dat hij zich beklemd voelt en juist daarom voelt hij zich niet langer beklemd nu, hij doorzag wat er van hem werd verwacht en dus werkt het niet – dat heeft hij ook met komedie. Nederlandstalig cabaret: het idee dat zo’n man op zijn lach uit is maakt dat Hendrik-Jan de hele show lang alleen nog fronsen kan. Hij heeft het ook andersom. ‘Toe maar ja, laat het maar gaan, ja; tranen zijn niets om je voor te schamen’ – wanneer hem dat gezegd wordt kan hij een grijns niet onderdrukken.

Hendrik-Jan knippert een paar keer met zijn ogen, het blijft donker, wanneer zou de sessie... – er stijgt, plots, een luid geloei op. Het klinkt als de sirene van een ambulance, Hendrik-Jan drukt zijn handen tegen zijn oren, deze ambulance rijdt niet voorbij zoals andere ambulances, deze ambulance staat geparkeerd naast zijn gehoorangang, zijn schedel trilt ervan!

Klopt dit wel, is dit hoe het hoort te gaan?

Hendrik-Jan kan zich niet voorstellen dat dit níét schadelijk is, of is het de bedoeling dat hij zich wapent, zijn handen de hele sessie lang over zijn oren houdt? – er schiet een blauwige lichtflits de doos door, een vallende ster of exotische vogel.

‘Ah!’ roept Hendrik-Jan, want iets bijt in zijn been nu, een kwal, een slang: ‘Ah, aah!’ – en weer een flits; een blauwe schicht, en weer een aanval; een zweepslag, een *stroomstoot*, ja, stroom, dát is wat dit is – ‘Ah, aah!’

De flitsen scheren door de hele doos nu. Ze raken zijn benen, schampen zijn heupen, geselen zijn armen en doorboren zijn schenen – het brandt!,

alsof zijn lijf met zoutzuur overgoten wordt, god, het voelt of zijn huid van zijn botten af smelt, als dik heet kaarsvet over zijn torso loopt; kleine roze drupjes op de grond maakt.

Hendrik-Jan kijkt omlaag. Hij ziet zijn lichaam. Dat wil zeggen, hij ziet de blauwe schichten om zijn ledematen razen, zijn torso een huls van blauw-geel schijnsel, een zeedier dat oplicht in de lampen van het aquarium.

De mantra's, denkt Hendrik-Jan, het is tijd voor de mantra's. Maar het gaat bijna niet, de flitsen torpederen zijn gedachten en brengen ze tot zinken – en dan dat geloei, dat verschrikkelijke geloei; Hendrik-Jan voelt zijn trommelvliezen zowat barsten, het geluid overstemt zijn denken volledig, kom op nu, kom op man: de mantra's, de mantra's!

Deze situatie duurt eeuwig.

Deze situatie duurt eeuwig. Deze situatie duurt eeuwig.

Uw dagelijkse problemen zijn geen problemen. Niet in vergelijking met deze situatie.

En deze situatie duurt eeuwig. Uw dagelijkse pijn is niet erg. Deze situatie is erg.

En deze situatie duurt eeuwig. Uw dagelijkse pijn is geen pijn. Deze situatie is pijn.

En deze situatie duurt eeuwig. Uw dagelijks lijden is geen lijden. Deze situatie is lijden.

En deze situatie duurt eeuwig. Uw dagelijkse pijn is niet erg. Uw dagelijkse pijn is geen pijn. Uw dagelijks lijden is geen lijden. En deze situatie – 'Ah, aah!' 'Konden we maar ruilen,' zei Olivier van de zaak laatst.

Olivier wist nog maar net dat hij een hernia had en nu de dag ten einde liep nam de werking van zijn pijnstillers af. Ze lekten door, zo noemde Olivier het: de zoutzakken konden de bonkende zee niet meer tegenhouden – *konden we maar ruilen*. Hendrik-Jan wist wat Olivier bedoelde. Maar wat zijn collega zei was in wezen onaardig, door te ruilen zou Olivier hem met zijn rugpijn opzadelen.

'Ja,' zuchtte Hendrik-Jan desalniettemin: 'Konden we maar ruilen, hè.'

Toen hij die avond naar huis fietste dacht Hendrik-Jan aan de dingen die Olivier bij een ruil zou verwerven, aan de man die hij zou worden. Een man met een goede conditie, een man zonder hernia. Een man ook met de financiële middelen om een dochter in het buitenland te laten studeren en de zonwering te vervangen voor een heel nieuw systeem met afstandsbediening. Een man met een huwelijk dat je goed tot uitstekend zou kunnen noemen zolang je die echt als dienst ziet, Lia en hij een rechercheursduo dat de afgelopen zesentwintig jaar het een na het andere mysterie oploste en verschillende crisissen bezwoer: twee mensen die uren zwijgend naast elkaar kunnen zitten zonder het contact te verliezen.

Een man met een goedgevulde boekenkast, een man die Philip Roth ooit ontmoette na een lezing in Amerika – een man die naar Amerika op vakantie gaat, een man met een tuinhuisje, het enige buitentuintje waar de begonia's het goed doen, niet kapot worden gepikt door lijsters en roodborsten, niet stuk worden gevreten door venijnige kleine slakjes – 'Het is een wonder!' zeggen de huurders van de omliggende tuinhuisjes, en die huurders zouden vast graag met hem ruilen.

Hendrik-Jan valt.

Zijn slaap schampt langs een bobbel, waarschijnlijk een van de rode knoppen – zal hij? Iemand steekt een mes in zijn hiel nu, tenminste, zo voelt het, een mes in zijn hiel en een stuk spiegel in zijn wang en een lange, puntige staaf door zijn benen maar nee: hij mag niet opgeven, hij moet doorzetten, zijn lijf laten lijden, op de grond, aangevreten door piranha's, levend begraven, voer voor de aardwormen en de kevertjes die nu aan hem knagen, deze situatie duurt eeuwig, deze situatie duurt eeuwig, 'toe maar ja, laat het maar gaan, ja; tranen zijn niets om je voor te schamen', uw dagelijkse pijn is niet erg, uw dagelijkse pijn is geen pijn, uw dagelijks lijden is geen lijden dus leg uw gloeiende, zwart verkoolde handen maar over uw oren: 'Wanneer had u die gedachten voor het eerst, en heeft u zelf enig idee waar ze vandaan komen?'

Het was de week tussen kerst en oud en nieuw; 29, 30 december misschien.

Lia wilde appelflappen bakken. Dat wil ze anders nooit, normaal bestelt ze twaalf olieballen en zes appelbeignets bij de patisserie. 'Het is toch eigenlijk veel leuker om ze zelf te bereiden,' zei Lia nu: 'Net als vroeger, met Annelies!'

Hendrik-Jan had niet geholpen. Gewoon geen zin, zo simpel leek het toen nog. Dus had hij, vanaf zijn stoel in de woonkamer, toegekeken hoe Lia de eettafel met kranten bedekte. Hoe ze vliesjes van plakjes bladerdeeg pulkte, appels in kleine stukjes sneed, rozijntjes in een bakje deed. Lia had ook verse kersen gekocht, ze wilde geen fruit uit blik. Hij weet nog hoe hij naar haar handen keek terwijl ze de kersen ontpitte; de vruchten met een tangachtig apparaatje van hun kern beroofde.

Daar, toen was het gebeurd. Het overviel hem vrij plots en het groeide met iedere pit die in het emailen schaalpje kletterde, het schaalpje waar zijn vrouw normaal suikerklontjes op serveerde.

Lia had die middag met Marijke afgesproken: 'Dus haal jij de flappen zo uit de oven?'

Toen Lia thuiskwam zat Hendrik-Jan nog altijd op de stoel in de woonkamer.

'De oven, Hendrik! Het staat hier helemaal blauw man!'

Hendrik-Jan bleef zitten waar hij zat. Luisterde hoe Lia de bakplaat met veel gekletter uit de oven haalde. Hoe ze met een aardappelmessje het zwartgeblakerde deeg afschraapte.

Het is alsof je in een brandend huis staat. Zo omschreef een schrijver zijn kwaal ooit: Als je uit het raam springt, dan ben je dood. Je wilt niet dood. Maar je wilt ook niet in dat brandende huis blijven staan.

Het geloei stopt. De blauwe schichten lossen op, Hendrik-Jan voelt de pijn uit zijn armen en benen wegsijpelen.

Het is weer helemaal donker in de doos.

Hendrik-Jan houdt een hand voor zijn gezicht, dat wil zeggen: voor de plek waar hij denkt dat zijn gezicht zit. Hij staat niet langer, hij ligt – hij ligt en hij hoort iets.

‘U mag de deur nu openen.’

De stem klinkt gesmoord, of de jongen in een kussen monkelt: ‘De sessie is voorbij nu.’

Opluchting. Ja, Hendrik-Jan voelt opluchting. Maar dat gevoel houdt niet aan, maakt al gauw plaats voor een andere sensatie, als een wolkje dat door een gemene westenwind wordt voort geblazen: *ze willen dat ik me opgelucht voel*. En dus voelt hij zich niet langer opgelucht nu.

‘Hoe voelt u zich?’ klinkt het dof. ‘U mag de deur nu openen, hoor.’

Die nacht ligt Hendrik-Jan wakker, net als de avond daarvoor, en de avond daarvoor. Het is de kunst niet naar de wekkerradio te kijken, dat is waarom ze die aan Lia’s kant van het bed gezet hebben.

De folder heeft Hendrik-Jan op zijn nachtkastje gelegd. ‘Deze informatie staat ook op de site,’ zei de jongen bij het afscheid. ‘Maar het is erg belangrijk.’ Dus doet Hendrik-Jan nu wat de folder voorschrijft: *Mochten de klachten zich opnieuw aandienen, denkt u dan terug aan de doos*.

Hendrik-Jan denkt aan de blauwe schichten. Aan hoe ze dwars door zijn armen en benen gingen; het is lastig om de pijn terug te halen, die specifieke sensatie, toch herhaalt hij de nieuwe mantra’s.

Mijn situatie is niet erg, de doos, dat is pas erg. Mijn pijn is geen pijn, de doos, dat is pas pijn. Mijn lijden is geen lijden, de doos, dat is pas lijden. Mijn situatie is niet erg...

En dat, denkt Hendrik-Jan, is nu precies wat mijn situatie zo erg maakt.

Hendrik-Jan krabt aan zijn been, door de stof van zijn pyjamabroek heen. Dan sluit hij zijn ogen, denkt hij aan het geloei in de doos, de sirenes. Hij haalt het geluid zo helder mogelijk voor de geest, het schelle geschreeuw, hij kan ze bijna horen nu.

Hendrik-Jan legt zijn handen over zijn oren. ‘Ja,’ zegt hij zachtjes. ‘Toe, kom me halen dan.’

18 Dialogisch lezen bij het vak wetenschapsoriëntatie

Een les van 50 à 60 minuten ter voorbereiding van een debat

*Edith Alkema,
docent biologie en wetenschapsoriëntatie,
PhD-onderzoeker RICDE 2018-2022,
Universiteit van Amsterdam*

Het vak wetenschapsoriëntatie (WON) in het voortgezet onderwijs is gericht op de 'w' van vwo: wat is wetenschap, en wat heb je nodig om een wetenschappelijke opleiding te kunnen volgen. Behalve wetenschapsfilosofie en kennis die voor iedereen noodzakelijk is om een zelfstandig denkend mens te zijn, is het vak gericht op academische vaardigheden als kritisch lezen, schrijven, discussiëren en debatteren. Op de school waar ik werk wordt het vak als een soort introductiecursus voor de vwo-bovenbouw gegeven, met als meesterproef het schrijven van een profielwerkstuk.

Voor het kennisaspect wordt bij mij op school gebruikt gemaakt van de *Big History* methode<en><https://www.oerproject.com/Big-History></en>. Aan de hand van een tijdlijn, te beginnen bij het ontstaan van het heelal tot aan de huidige stand van de wetenschap, passeren een aantal belangrijke concepten de revue. Leerlingen komen te weten dat de straling in en afkomstig uit hun mobieltje er is dankzij de creatie van het universum, dat zij een emergent verschijnsel zijn (meer dan de som van de bouwstenen waaruit zij bestaan), dat uitzoomend in het heelal alles dankzij de fundamentele krachten supergeordend is (kosmos betekent letterlijk orde), dat tegelijkertijd entropie op aarde de gebruikelijke toestand is (dus: welkom in de klas, heel bijzonder dat je er bent), dat de volgorde van de vier bouwstenen van het leven bepaalt of je een paardenbloem of een mens wordt, maar ook dat zodra iets nieuws ontdekt is, de situatie oneindig ingewikkelder is dan het lijkt, dat, kortom, wetenschap nooit af is, een Januskop. Naast de *Big History* website, wordt voor dit doel ook zoveel mogelijk gebruik gemaakt van nieuwskanalen, als de serieuzere kranten, populairwetenschappelijk tijdschriften, en websites als *De kennis van Nu* en *NPO Kennis*. Belangrijk hierbij is dat de leerling zich realiseert dat de 'kennis uit het schoolboek' direct te koppelen valt aan de zaken die in de maatschappij leven.

Omdat bij mij op school WON alleen in 4-vwo gegeven wordt en het een één uurs vak is, worden de drie pijlers waarop WON gebaseerd is (kennis, wetenschapsfilosofie en academische vaardigheden), mede daarom, tegelijkertijd aangeboden.

Bij WON gaat het kennis vergaren en academische vaardigheden hand in hand. Door teksten te lezen die over een bepaald (sociaalwetenschappelijk) vraagstuk gaan en door daar vervolgens over te schrijven, leert de leerling kritisch te lezen, beschouwend te schrijven, én steekt hij tegelijkertijd wat op over kennis die van nut is om zijn wereld te begrijpen.

De teksten die bij WON geschreven worden, hebben we syntheseseteksten genoemd, om aan te geven dat het niet zozeer gaat om een verzameling feiten, leuke weetjes, maar om een tekst waarin de kernpunten uit gelezen bronnen over een bepaalde kwestie, met elkaar in verband gebracht zijn en waarbij op basis van eerder opgedane kennis een kritische opmerking aan toegevoegd is. De leerling moet daarvoor kritisch kunnen lezen (begrijp ik wat daar staat en klopt de informatie wel) en hij moet iets doen met eerder verworven kennis (doe daar wat mee, je zit niet voor niks op school).

Lezen is lastig

Dat lezen van teksten blijkt echter voor veel leerlingen in 4-vwo een lastige klus, want, afgezien van het concentratieprobleem, wat zijn goede kernpunten? Als je leerlingen een column uit de NRC voorlegt over de veront-rustend dalende algemene vaccinatiegraad (dus los van de huidige corona vaccinatiegraad), dan is voor de ene leerling een kernpunt dat de Franse scholiere Marianne aan de mazelen is overleden en voor een andere leerling, die de informatie ogenschijnlijk meer doordacht heeft, dat de vaccinatiegraad hoog moet zijn om de mensen die zich om gezondheidsredenen niet kúnnen laten vaccineren (niet iedereen heeft een goed werkend afweersysteem) te kunnen beschermen. Om de leerlingen te helpen de kernpunten uit een tekst te halen, heb ik de leerlingen een zogenaamd ‘vragend samenvat’ hulpmiddel aangeboden.

Vragend samenvatten bij wetenschapsoriëntatie

Het lezen van teksten is voor veel leerlingen lastig omdat zij zich veelal niet goed kunnen concentreren en omdat zij de teksten niet kritisch genoeg lezen.

Om hier wat aan te doen heb ik de leerlingen gevraagd de tijd te nemen om de teksten te lezen, namelijk op de volgende manier:

HET VRAGEND SAMENVATTEN

Neem de tijd

Lees een alinea :

Langzaam, zeer geconcentreerd en kritisch;
Wat wordt er beweerd, wat zijn de *denkstappen* die de auteur maakt?;
Begrijp ik de redenering?

Stop: Opkijken en overhoren;

Denk na: Kan ik de redenering van de auteur na doen met een redeneerschema (kladje)?;
Herken ik het argument hierin ter verdediging van de stelling?

Noteer in schema:

Het *argument* dat de auteur in deze alinea naar voren brengt;
Kort en in *eigen woorden*.
Schrijf onder het argument het *subargument* op: de *ondersteuning* voor dat argument;
voorbeelden die genoemd worden om het argument te illustreren.

Na het individueel lezen en noteren in een schema krijgen de leerlingen de tijd om hetgeen wat opgeschreven was, met elkaar te vergelijken en te bespreken. Het lezen en samenvatten ging goed, maar het elkaar feedback geven kan beter. Leerlingen lijken tevreden als de taak volbracht is. Feedback moet daarvoor eerder gebeuren, niet alleen als het product af is, maar ook tijdens de leesfase zelf. En dat is wat Tanja Janssen in haar methode dialogisch lezen doet.

Dialogisch lezen bij WON

De overeenkomst van het ‘vragend samenvatten’ bij WON en het ‘dialogisch lezen’ van Tanja bestaat uit het themagericht lezen en de reflecterende leeshouding: het stellen van vragen tijdens het lezen. Wat verschillend is, is de benadering. WON heeft als visie dat als je nu gewoon even doet wat de docent zegt, je best ver kan komen in de les. Dat werkt goed wat betreft het afleveren van een korte synthesesetext, maar minder goed wat betreft de bovengenoemde reflectie. In deze bijdrage wordt de leesopdracht daarom vanuit Tanja’s, meer authentieke benadering gegeven. Hierbij wordt door de docent niet expliciet vermeld wat het vraagstuk is waar de tekst over gaat. De leerlingen krijgen een tekst waar ze zelf, door tijdens het lezen vragen over te stellen, de kwestie uit moeten halen. In dit geval wordt dat dan de hamvraag, de meest essentiële vraag die uit de tekst naar voren moet komen.

Tekstkeuze

De tekst die voor dit dialogisch lezen bij WON gekozen is behandelt het vraagstuk racisme en de rol die de wetenschap hierin gespeeld heeft. De leerling weet dit echter niet. Hij moet zelf achter het vraagstuk in de vorm van het formuleren van een goede hamvraag zien te komen. De gekozen tekst is geschreven door wetenschapsjournalist Rob Ruiter en heeft als titel 'Huidskleur: de smalle basis onder een ogenschijnlijk groot verschil', en is afkomstig uit het themanummer Rassenwaan van de Stichting Biowetenschappen en maatschappij. De tekst betreft weliswaar een informatieve tekst en geen kortverhaal of andere vorm van niet-feitelijke literatuur, maar voldoet toch aan de opdracht, doordat het discussievraagstuk niet expliciet is weergegeven, maar impliciet door de tekst heen schemert. Ik had hiervoor ook een kort fragment uit de literatuur die het racismeprobleem aan de kaak stelt kunnen kiezen, maar het gevaar zou er dan in kunnen zitten dat de leerling niet verder komt dan het formuleren van empathische vragen als 'is racisme wel zo gerechtvaardigd als het allemaal zo zielig en gemeen is'. De tekst uit het themanummer Rassenwaan moet de leerlingen de blik openen dat menselijke rassen in feite niet bestaan, dat huidskleur een evolutionaire aanpassing aan het klimaat is, en dat dit alles slechts een basis heeft van de aan- of afwezigheid van een enkel gen.

De tekst

Huidskleur: de smalle basis onder een ogenschijnlijk groot verschil

Ir. Rob Buiter, themanummer *Rassenwaan van de Stichting Biowetenschappen en maatschappij* (p. 20)

Huidskleur is vermoedelijk het meest misbruikte kenmerk om verschillen tussen groepen mensen te veronderstellen. Om uiteenlopende redenen is dit een weinig rationele manier van kijken naar mensen.

Ten eerste is een verschil in huidskleur genetisch gesproken veel minder ingrijpend dan je in eerste instantie zou denken. Je hebt niet veel variatie nodig voor duidelijk zichtbare verschillen. Richard Charles Lewontin was de eerste die dit in 1972 beseftte. Zijn klassieke genetische studies toonden aan dat maar een heel klein deel van de genetische verschillen tussen grote groepen mensen samenhangt met hun verspreiding over de wereld.

Deze genetische kennis lijkt de spreekwoordelijke eerste indruk tegen te spreken: alle Afrikanen zijn toch donker gekleurd? Het antwoord op deze schijnbare tegenstelling ligt verborgen in het feit dat variatie in huidskleur, net als veel andere ‘typische’ uiterlijke kenmerken – kroeshaar of sluike haar, dikkere of dunnere lippen, ‘scheve’ of rechte ogen – weliswaar een genetische basis hebben, maar dat deze genetische basis slechts een piepklein gedeelte van de totale genetische variatie vertegenwoordigt.

Selectie door de zon

De variatie in uiterlijke kenmerken is het gevolg van variatie in stukjes coderend DNA, die door evolutionaire selectieprocessen veranderen en daarmee het uiterlijk kunnen veranderen. Evolutionaire selectie, bijvoorbeeld als reactie op klimaat, heeft dan ook waarschijnlijk een grote rol gespeeld bij de bepaling van regiospecifieke huidskleur gedurende de afgelopen 100.000 jaar evolutie van de moderne mens. Deze selectieprocessen hebben niet alleen onze huidskleur, maar ook andere uiterlijke kenmerken beïnvloed, waarmee wij nu een inschatting van de origine van een persoon denken te kunnen maken.

De evolutionaire selectie op huidskleur heeft alles te maken met zonlicht. Dat wordt al gesuggereerd door een blik op de wereldkaart. De mensen met de meest donkere huid wonen over het algemeen dicht bij de evenaar. Hoe noordelijker, hoe bleker. Ook uit moderne genetische informatie is het veilig te veronderstellen dat de Afrikaanse oermoeder van de moderne mens zwart was.

Toen onze zwarte voorouders tienduizenden jaren terug ‘aan de wandel gingen’, kwamen zij geleidelijk ook in streken met minder intens zonlicht. Daar ontstond waarschijnlijk positieve selectie op soortgenoten die wat lichter waren gekleurd. Bij minder intens zonlicht kunnen lichtere individuen namelijk makkelijker vitamine D aanmaken, omdat het zonlicht makkelijker doordringt tot de diepere cellen in de opperhuid. Daar zet de UV-straling uit zonlicht pro-vitamine D om in vitamine D. In vroeger tijden – zonder makkelijke pilletjes om een eventueel vitamine D-tekort aan te vullen – was vitaminegebrek potentieel dodelijk. De zogenoemde Engelse ziekte of rachitis kon immers botvervormingen of zelfs breuken veroorzaken, die de algehele overlevingskans duidelijk beperkten. Mensen met een lichtere huid hadden dus een betere overlevingskans in streken met minder zonlicht. Niets meer en niets minder.

Zwarte Aborigines en koffiebruine Amerikanen

Toch zijn er bij deze manier van denken nog wel enkele verwarrende gegevens: hoe kan het bijvoorbeeld dat de oorspronkelijke bewoners van

Oceanië, de Aboriginals, wél donker zijn, en de Aziaten die tussen hen en de Afrikaanse afstamming in wonen niet? Eén verklaring zou kunnen zijn dat de Aboriginals afstammen van een groep die een min of meer directe route van Afrika naar Zuidoost-Azië heeft genomen, zonder de evolutionaire tijd te nemen om te 'verbleken' op de minder zonnige tussenstations. De huidige Aziaten zouden dan afstammen van een aparte migratiegolf, die wél is verbleekt onderweg naar het noorden.

Wat ook vragen oproept zijn de niet al te donkere mensen in equatoriaal Zuid-Amerika. De wetenschappelijke consensus is echter dat die afstammen van Aziaten die al 'verbleekt' waren na hun migratie uit Afrika. De tocht van Azië naar de Amerika's was relatief zo recent en evolutionair gezien zo kort, dat ze onderweg niet meer zo donker zijn geworden als de Afrikanen waar ze van afstammen, hooguit koffiebruin.

Neanderthalerbloed

In 2010 ontrafelden onderzoekers het Neanderthaler-genoom. Zij ontdekten dat een paar procent van het moderne menselijk genoom van de Europeanen, Aziaten en Indianen waarschijnlijk afkomstig is van de Neanderthaler, die zo'n 200.000 tot 30.000 jaar geleden in Europa en Azië leefde. Volgens sommigen werpt dat ook een ander licht op de 'verkleuring' van de mens nadat deze uit Afrika vertrok. Alle Euraziërs beschikken over het gen BNC2, dat ervoor zorgt dat zij minder huidpigment aanmaken. Mogelijk hebben zij dit gen gekregen door kruising met Neanderthalers. Die hadden immers al een langere periode van aanpassing aan minder zonlicht achter de rug.

Inmiddels is er van enige biologische selectiedruk op huidskleur geen sprake meer; niet in positieve en niet in negatieve zin. Mensen die een tekort aan vitamine D oplopen kunnen dat eenvoudig en effectief oplossen met een pilletje. En mochten blanke mensen toch huidkanker krijgen, dan is dat doorgaans ruim na de reproductieve periode in hun leven, en heeft dit geen effect meer op de evolutie.

Opdracht voor de leerling

In deze les ga je zelf aan de hand van bovengenoemde tekst over huidskleur bepalen wat een sociaalmaatschappelijke kwestie zou kunnen zijn waarover gediscussieerd zou kunnen worden. In eerdere lessen heeft de docent dat voor jou gedaan, door voordat je ging lezen, eerst al het vraagstuk waarover gediscussieerd wordt te benoemen. Dit keer is de werkwijze dus

omgekeerd: jijzelf gaat bepalen wat een goed discussiepunt zou kunnen zijn, eerst individueel en daarna in een groepje. Het doel van de les is dat je leert om een tekst ‘meer in de diepte te lezen’, door jezelf vragen te stellen (*interne dialoog*) over waar de tekst aan doet denken, wat voor verband de informatie heeft met de wereld om je heen. Na het lezen en na de dialoog met je klasgenoten (*externe dialoog*), bepaal je gezamenlijk het thema voor een debat.

Je gaat als volgt te werk:

1. **Lees** de bijgevoegde tekst ‘Huidskleur: de smalle basis onder een ogenschijnlijk groot verschil’ van wetenschapsjournalist Rob Buiters. Lees de tekst langzaam, nadenkend. Stel jezelf vragen tijdens het lezen van de tekst en schrijf die op. Benoem gewoon alles wat in je opkomt, in de kantlijn van de tekst en/of in je schrift. Zet vraagtekens bij gedeelten van de tekst die je lastig vindt, en uitroepetekens bij stukjes die je belangrijk vindt.
2. **Formuleer** op basis van je ‘vraaggesprek met jezelf’ en de gemaakte notities een zogenaamde hamvraag. Dat is een fundamentele vraag die naar aanleiding van deze korte tekst bij je omhoogkomt, waarover we in de klas dus over zouden kunnen discussiëren en debatteren: een discussie over een sociaalmaatschappelijke kwestie.
3. **Onderhandel:** Maak een groepje van vier (of drie als dat beter uitkomt) waarin jullie je hamvragen bespreken. Zet de drie/vier voorstellen onder elkaar en bespreek die: welke hamvraag spreekt jullie het meest aan? Licht jullie keuze toe
4. **Kies** een hamvraag die volgens jullie groepje zich het beste leent om in een volgende les als thema te dienen om nader over te lezen en te debatteren.
 - Schrijf de gekozen hamvraag op een poster, met daaronder jullie argument(en) voor de keuze.
 - Hang je poster vervolgens op in het klaslokaal. De docent geeft de posters een nummer.
 - Neem pen en papier en loop langs alle posters; noteer van elke hamvraag wat er al of niet interessant aan is.
 - Ga terug naar je groepje en bespreek per hamvraag jullie aantekeningen; kies welke hamvraag volgens jouw groep het beste zou zijn voor een debat. (Je kiest niet jullie eigen hamvraag, dat doen andere groepjes (misschien).

- De docent toont alle hamvragen op het (digi)bord. Je kunt dan stemmen op je favoriete hamvraag!
- Noteer kort en krachtig op een post-it wat je van de les vond: achter een + een 'top' en achter een – een 'tip'. Plak je post-it bij het verlaten van het lokaal op de evaluatieposter die de docent voor dit doel op de deur heeft geplakt.

19 Dialogisch lezen in de geschiedenisles: een verhaal over kinderverzorgsters en studenten die joodse kinderen uit de Hollandsche Schouwburg redden

Carla van Boxtel & Jannet van Drie

Toelichting op de les

Leerlingen lezen en bespreken in deze les twee fragmenten uit de roman *Noem geen namen* van Astrid Sy. De roman is geïnspireerd door de levens van drie vrouwen, een kinderverzorgster en twee studentes, die tijdens de Tweede Wereldoorlog honderden joodse kinderen hebben gered. Hoewel de hoofdpersonen en het verhaal fictief zijn, is de roman voor een belangrijk deel gebaseerd op ervaringen van mensen die in het verzet zaten en op historische feiten met betrekking tot de Hollandsche Schouwburg en de crèche aan de overkant. De Hollandsche Schouwburg aan de Plantage Middenlaan (vlak bij de ILO-UvA) was tijdens de Tweede Wereldoorlog een verzamelen deportatieplaats van joden. In 1942 en 1943 zaten in het voormalige theater tienduizenden joodse mannen, vrouwen en kinderen gevangen in afwachting van hun gedwongen deportatie naar Westerbork. Kinderen werden tot aan de deportatie gescheiden van hun ouders opgevangen in een crèche tegenover de schouwburg. Medewerkers van de crèche wisten 500 tot 700 kinderen te redden. Kinderverzorgsters vroegen eerst aan de ouders die in de Hollandsche Schouwburg wachtten op deportatie toestemming om hun kind of kinderen naar een onderduikadres te brengen. De verzorgsters smokkelden de kinderen op allerlei manieren uit de crèche, waarna ze door een medewerker van de Joodse Raad van de deportatielijst werden gehaald. Studenten van de Amsterdamse Studenten Groep en het Utrechts Kindercomité haalden de kinderen op, zochten onderduikadressen en brachten de kinderen daar met gevaar voor eigen leven naartoe.

Omdat wij ons bezig houden met het leren en onderwijzen van geschiedenis, hebben we een geschiedenisles ontwikkeld waarin we de principes van dialogisch leren en authentieke lezersvragen, zoals beschreven door Tanja Janssen (2009) toepassen. In het geschiedenisonderwijs worden persoonlijke verhalen gebruikt om leerlingen meer inzicht te geven in

historische ontwikkelingen en gebeurtenissen, maar ook om zicht te geven op 'agency'. Concrete personen en situatiebeschrijvingen helpen om abstracte gebeurtenissen concreet te maken (De Leur, 2019). Leerlingen kunnen zich bijvoorbeeld een betere voorstelling maken van wat de vervolging van joden betekende voor de mensen die in die tijd leefden. Hoe gingen mensen om met de situatie van dat moment, wat deden ze en welke keuzes maakten ze? In de geschieddidactische literatuur wordt hierbij de term 'historisch inleven' gebruikt. Leerlingen proberen zich te verplaatsen in de situatie, ervaringen en gedachtes van mensen in het verleden. Endacott en Brooks (2018; 2013) benoemen belangrijke componenten van historisch inleven. Leerlingen dienen het handelen, de motieven en emoties van historische personen in de historische context te plaatsen om deze te kunnen begrijpen. Daarnaast benadrukken zij het belang van een persoonlijke connectie, die tot stand kan komen als leerlingen zich met de historische personen identificeren of zich betrokken voelen bij hun emoties en gevoelens. Door het handelen van historische personen en de motieven en gedachten daarbij centraal te stellen, kunnen leerlingen ook reflecteren op hoe het handelen van mensen ertoe doet (Barton, 2012). Mensen in verleden en heden, en ook zij zelf, maken bepaalde keuzes en die keuzes hebben consequenties. Persoonlijke verhalen kunnen zicht geven op de dilemma's die daarbij aan de orde kunnen zijn en het verschil dat mensen met hun handelen kunnen maken. In het verhaal over de kindersmokkel bij de crèche, wordt bijvoorbeeld duidelijk dat de kinderverzorgsters en studenten die de kinderen uit de crèche smokkelden en naar onderduikadressen brachten, dat deden met gevaar voor hun eigen leven en dat van hun familieleden.

Deze aandacht voor historisch inleven en reflectie op *historical agency* sluiten aan bij wat Tanja Janssen beschrijft als de interne dialoog (de dialoog van de leerling met de tekst) en de humanistische visie op lezen, waarin het proces van betekenisverlening centraal staat. Juist persoonlijke verhalen kunnen vragen oproepen. Logtenberg (2012) heeft in zijn promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam onderzocht welke vragen leerlingen stellen als ze een verhalende of een problematiserende tekst over een historische gebeurtenis of situatie lezen. Hij concludeerde dat de vragen die leerlingen stelden heel gevarieerd waren en altijd betekenisvol. Ze zijn ook functioneel in het stimuleren van historisch denken en redeneren. Vragen als waarom deden mensen dit, zetten immers aan tot historisch contextualiseren. In de opdrachten die we ontwikkeld hebben, laten we leerlingen daarom eerst zelf vragen stellen bij de tekst en vervolgens in overleg met klasgenoten een hamvraag formuleren en een voorlopig antwoord daarop. Tanja Janssen benadrukt het belang van een externe dialoog (de dialoog met docent en

klasgenoten). In ons werk over historische redeneren benadrukken we het belang van dialogisch onderwijs voor de geschiedenisles (Van Boxtel & Van Drie, 2017; 2018). In dialoog met medeleerlingen en de docent oefent de leerling historisch redeneren en het gebruik van de vakspecifieke taal en redeneerwijzen en kan de docent zowel verbreden als verdiepen (Van Drie & Dekker, 2013). In deze gesprekken is ruimte om meerdere ideeën en (historische en eigentijdse) perspectieven te verkennen. Hierdoor kan het besef bij leerlingen groeien dat het verleden niet iets is wat vaststaat (zo was het) of voor iedereen dezelfde betekenis heeft, maar een interpretatie op basis van historisch bewijsmateriaal.

Keuze van de tekst

We achten fragmenten uit deze roman geschikt voor leerlingen van 15 tot 18 jaar. De hoofdpersonen in het verhaal zijn niet veel ouder dan de leerlingen, zodat zij zich gemakkelijk kunnen inleven. De tekst gaat over thema's als oorlog en verzet, recht en onrecht, vriendschap en medemenselijkheid. Deze thema's spreken jongeren over het algemeen aan (Logtenberg, 2012). Door het persoonlijke verhaal, wordt duidelijk hoe gewone jonge mensen in een moeilijke situatie als een oorlog kunnen reageren, welke keuzes ze kunnen maken, welke waarden en normen daarbij een rol spelen en welke consequenties dat kan hebben voor anderen en henzelf. Ze kunnen reflecteren op de vraag wat ze zelf zouden hebben gedaan. De les kan daarmee bijdragen aan inzicht in historische gebeurtenissen (de Tweede Wereldoorlog en de vervolging van joden), aan historische vaardigheden als inleven en contextualiseren, en ook aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (zicht op wie ze zelf zijn, zouden willen zijn en wat ze belangrijk vinden).

De tekst

Leerlingen lezen twee fragmenten uit het boek. Pagina 117 en 118 doen verslag van een vergadering van studenten uit Amsterdam en Utrecht die bespreken hoe ze kinderen kunnen redden van deportatie door ze uit de crèche tegenover de Hollandsche Schouwburg te smokkelen en naar onderduikadressen te brengen. In het tweede fragment (blz. 148 t/m 151) smokkelt kinderverzorgster Rosa kinderen uit de crèche en brengt ze naar een adres waar Pim, Kaat en andere studenten zich over de kinderen ontfermen en meenemen naar een onderduikadres.

Een van de vragen die de tekst kan oproepen is waarom deze studenten, die zelf niet joods waren, joden hielpen. De hoofdpersonen in de roman hadden daarvoor hun eigen redenen. Pim en Kaat maakten bijvoorbeeld mee hoe hun joodse medestudent en vriend te maken kreeg met uitsluiting en vervolging. Kaat was getuige van een razzia waarbij joodse mannen, vrouwen en kinderen met geweld uit hun huizen werden gehaald. Een tweede vraag kan zijn hoe joodse mensen in de Hollandsche Schouwburg terecht kwamen en waarom ze daarheen gingen. De Hollandse Schouwburg stond onder beheer van de Joodse Raad. De hoogste vertegenwoordiger van de Joodse Raad in de schouwburg was een Duitse immigrant: Walter Süskind. Hij komt ook in het gekozen verhaal voor en was een van de organisatoren van de kindersmokkel.

Een andere vraag die de tekst kan oproepen is hoe het afliep met Rosa en Kaat. Kaat wordt uiteindelijk opgepakt en komt via kamp Vught in kamp Ravensbrück terecht. Ze overleeft de ontberingen en keert in 1945 terug naar Nederland. Rosa dook samen met haar man onder toen de crèche, net als de Hollandsche Schouwburg, in september 1943 gesloten werd omdat er zich vanaf toen officieel geen joden in Nederland meer bevonden. Ze waren vlak daarvoor getrouwd omdat ze alleen als echtpaar gezamenlijk een onderduikadres zouden kunnen vinden. De ouders, broer en het zusje van Rosa waren eerder al op transport gezet en keerden niet terug uit de oorlog. Deze levensloop van Rosa en Kaat komt overeen met de levensloop van de kinderverzorgster en studente op wie hun personages gebaseerd zijn.

Opdrachten voor de leerlingen

1. Lees de twee fragmenten (blz. 117-118 en blz. 148-151) uit het boek *Noem geen namen* van Astrid Sy. Deze roman gaat over drie jonge vrouwen die met gevaar voor eigen leven joodse kinderen redden.
Noteer tijdens het lezen de vragen die bij je op komen: dingen die jij wilt weten, die je opvallend, interessant, vreemd, onbegrijpelijk, verbazingwekkend, enzovoorts vindt.
2. Wissel de vragen uit in een groepje van vier. Kies samen één vraag die jullie belangrijk vinden: een gezamenlijke hamvraag.
Noteer deze hamvraag. Een hamvraag is een vraag:
 - die jij belangrijk vindt voor de twee fragmenten als geheel;
 - die je ook na het lezen niet loslaat;
 - waarop waarschijnlijk meerdere antwoorden mogelijk zijn;
 - die niet direct te beantwoorden is vanuit de tekst.

3. Bedenk samen (zonder gebruik te maken van andere informatie dan de fragmenten uit het verhaal) een mogelijk antwoord op jullie vraag. Schrijf dit mogelijke antwoord op en leg uit waarom je dit antwoord aannemelijk vindt.
4. Wissel met twee andere groepjes jullie hamvraag en mogelijke antwoorden uit. Vul het eigen antwoord aan met antwoorden van de andere groepjes. Noteer welke vragen jullie nog hebben over de specifieke situatie van die tijd, de Duitse bezetting, de jodenvervolgving of het verzet.
5. Beantwoord deze vragen met behulp van je schoolboek en/of historische bronnen die je van de docent krijgt. Als je op basis van deze informatie het antwoord op de hamvraag wil aanvullen dan kan dat.
6. Presenteer jullie hamvraag en antwoorden aan de klas.
7. De les wordt afgesloten met een klassikale nabespreking.

Bronnen

- Bartelds, H., Savenije, G.M., & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48, 4, 529-551. DOI: 10.1080/00933104.2020.1808131
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning* 7, 2, 131-142. doi: 10.1386/ctl.7.2.131_1
- De Leur, T. (2019). *"Just imagine..." Exploring externalized learner-generated images of the past in secondary history education*. Amsterdam: proefschrift.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 203-226). Wiley-Blackwell.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Kohnstamm kennisreeks, nr. 4. Vossiuspers.
- Logtenberg, A. (2012). *Questioning the past: student questioning and historical reasoning*. Amsterdam: proefschrift.
- Sy, Astrid (2021). *Noem geen namen*. Amsterdam: Uitgeverij Luitingh-Sijthoff. Eerste druk april 2021
Tweede druk, augustus 2021
- blz. 117 en 118 Van 'Laten we verdergaan,' zei Ted. Tot 'Ik denk dat ze veel minder te verliezen hebben, zo vlak voor ze op transport moeten.'
 - blz. 148 t/m 151. Van 'De schemering daalde neer over de Plantage Middenlaan. Tot: Ze wachtte een paar minuten en ging toen ook.

- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 573-589). DOI 10.1057/978-1-137-52908-4_30
- Van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: S. Metzger & L. Harris (Eds). *International Handbook of History Teaching and Learning*. pp. 149-176. New York, Wiley-Blackwell.
- Van Drie, J., & Dekker, R. (2013). Theoretical triangulation as an approach for revealing the complexity of a classroom discussion. *British Educational Research Journal*, 39, 2, 338-360. DOI 10.1080/01411926.2011.652069

Informatie over de Hollandsche Schouwburg en Crèche tijdens WOII:

<https://jck.nl/nl/longread/de-hollandsche-schouwburg-als-deportatieplaats>

<https://anderetijden.nl/aflevering/505/Hilde-Goldberg>

<https://www.youtube.com/watch?v=upgdvGyjKHY>

Flim, B.J. (1997). Omdat hun hart sprak. *Geschiedenis van de georganiseerde hulp aan Joodse kinderen in Nederland, 1942-1945*. Kampen: proefschrift.

Verhaal

Josephines glimlach werd breder en Kaat glimlachte terug.

Opeens voelde Kaat het verlangen om vriendinnen met haar te worden.

‘Laten we verdergaan,’ zei Ted. ‘We hebben niet lang.’

‘Klopt,’ zei Pim. ‘Zoals jullie weten hadden we in het begin moeite om ouders over te halen hun kinderen aan ons af te staan. Maar dankzij een nieuwe contactpersoon hebben we al veel meer kinderen Amsterdam uit kunnen krijgen.’

‘Maar het is niet genoeg,’ zei Japie. ‘Ze pakken steeds meer joden op en brengen die naar de Hollandsche Schouwburg, een theater in de Plantagebuurt van Amsterdam. Aan het hoofd daar staat een Duitse jood. Walter Süskind heet hij. Van daaraf vertrekken er elke week honderden naar de kampen. Ze zijn nu ook begonnen met bejaarden en zieken op te halen. Kinderen moeten verplicht met hun ouders mee...’ Het was stil geworden in de kamer. Iedereen luisterde geconcentreerd.

‘Ze zeggen dat er aparte kindertehuizen zijn in de kampen, maar daar geloof ik geen snars van,’ zei Pim. ‘Vanaf het moment dat een kind de trein in stapt, is het afgelopen. We moeten meer doen. Een groter netwerk aanboren.’

‘Sinds begin oktober wordt een gebouw aan de overkant van de Schouwburg gebruikt om de kinderen in onder te brengen,’ ging Pim verder. ‘Een crèche. Henriëtte Pimentel is daar de directrice.’

‘Willen jullie samenwerken met Süskind en die vrouw om kinderen uit de Crèche te smokkelen?’ vroeg Theun.

‘Daar komt het wel op neer, ja.’

‘Is er geen bewaking bij de Schouwburg?’ vroeg Ted. ‘Hoe kom je daar ongezien weg?’

‘We zijn een paar keer gaan kijken. Buiten staan er meestal maar een of twee bewakers. En vlak bij de Crèche is een kruispunt en kun je de hoek om. Maar het belangrijkste is dat de moffen Süskind vertrouwen. Hij zat in de klas bij Aus der Füntten.’

Theun floot. ‘Dat wist ik niet.’

‘Is die Süskind dan wel te vertrouwen?’ vroeg Ted. ‘Als hij op zo’n goede voet staat met die boef?’

‘Hij voert hem blijkbaar vaak dronken, zodat Felix Halverstad, die de administratie van de Schouwburg moet bijhouden, met de namenlijsten kan sjoemelen. Zo laten ze mensen verdwijnen, zonder dat de moffen het doorhebben.’

‘Dat zegt niets. Hoe weet je dat hij te vertrouwen is? Ken je hem persoonlijk?’

‘Hem niet, maar Felix Halverstad wel. Hij is uit het juiste hout gesneden. Toen ik van de Schouwburg hoorde, ben ik met hem gaan praten.’

Toen *we* van de Schouwburg hoorden, wilde Kaat bijna zeggen, maar ze hield haar mond.

‘Hij zei ook dat Süskind de man is die we moeten hebben,’ ging Pim verder. ‘Er gebeurt niets in de Schouwburg zonder zijn toestemming.’

‘De Crèche wordt niet echt bewaakt,’ zei Japie. ‘Omdat het om kinderen gaat.’

‘Het is de perfecte aanvoer,’ zei Pim. ‘Süskind en Pimentel vinden de kinderen, Halverstad haalt hun namen van de lijst en wij brengen ze Amsterdam uit.’

‘En wij brengen ze naar hun schuilplaatsen,’ voegde Theun eraan toe. ‘Weet je, dit zou nog weleens kunnen gaan werken!’

‘Waarom denk je dat zij de ouders wél zover kunnen krijgen om hun kinderen af te staan?’ vroeg Lien.

‘Het schijnt vreselijk te zijn in de Schouwburg,’ zei Pim. ‘Ik denk dat ze veel minder te verliezen hebben, zo vlak voor ze op transport moeten.’

12

De zolder

November

De schemering daalde neer over de Plantage Middenlaan.

De deur van de Crèche ging open en het licht scheen naar buiten. Rosies kleine gestalte wierp een lange schaduw over de donkere straat. Vlug stak ze over en ze negeerde de lachende bewakers die voor de ingang van de Hollandsche Schouwburg stonden. De deur links van hen ging open; die bood toegang tot een steeg naast de Hollandsche Schouwburg die dienstdeed als brandgang. Een kar volgeladen met koffers, rugzakken en jutezakken werd met moeite de stoep op geduwd. Rosie rende het laatste stukje en begon aan de kar te trekken.

‘Goedenavond,’ zei ze toen Ben achter de kar verscheen.

‘Moet ik een handje helpen?’

‘Graag, zuster Rosie,’ zei Ben. ‘Bedankt,’ voegde hij eraan toe toen er twee koffers af vielen en Rosie die er weer op legde. ‘Waar gaat dat heen?’ riep een van de bewakers, een Nederlander.

‘Deze bagage moet naar het kledingdepot,’ zei Ben. ‘Zuster Rosie helpt me een handje.’

‘Of is dat tegenwoordig ook al verboden?’ bromde Rosie.

Met bloeddorlopen ogen keek de bewaker hen aan. In zijn hand had hij een glazen flesje. Hij zei niets. Toen spuugde hij op de grond. ‘Smeer ‘m!’ snauwde hij.

‘Waarom duurde het zo lang?’ fluisterde Rosie toen ze de hoek om waren en de Plantage Kerklaan in liepen.

‘De bewakers deden erg moeilijk vandaag,’ zei Ben. ‘Ik dacht even dat het helemaal niet door zou gaan. Süskind moest ze uiteindelijk dronken voeren.’

De Plantage Kerklaan was verlaten. Er liep een rilling over Rosies rug toen ze de houten planken zag die schots en scheef over de deuren en ramen van huizen waren getimmerd.

De wind jammerde zacht, als om de pijn van de verdwenen bewoners. Bij nummer 25 klopte Rosie drie keer op de deur.

‘Eindelijk, we dachten dat jullie niet meer zouden komen,’ zei een mannenstem.

Vier mensen doemden op uit de schaduwen.

‘Is de kust veilig?’ vroeg iemand.

‘Ja,’ zei Rosie. Ze begon de bovenste laag bagage eraf te halen, terwijl Ben op de uitkijk stond. ‘Kom er maar uit.’ Ze tilde een klein jongetje onder zijn oksels van de kar. Het hoofd van een meisje kwam tevoorschijn. Een jongeman met een wollen pet hielp haar van de kar. De vrouw met de vlecht groef tussen twee zakken en viste er voorzichtig een baby uit. Vlug werden de kinderen naar binnen geloodst.

Ben en Rosie sjouwden alle bagage van de kar en zetten die in de hal. Toen de kar leeg was, deed Ben de voordeur dicht. Nu kon Rosie goed zien wie er allemaal in de hal stonden.

Een vrouw met een lange bruine vlecht glimlachte. Dat was Kaat. Achter haar verschenen een vrouw met een lief gezicht en een jongen met een bril en donker haar. Anne en Japie, wist Rosie. De jongen met de pet kende ze het best: dat was Pim. Zo langzamerhand zag Rosie hen zo vaak dat ze hun namen wel kende. Maar terwijl ze zo naar hen keek, kon ze nog steeds niet begrijpen waarom Süskind samenwerkte met zulke jonge mensen.

‘Kom maar,’ zei Japie, die samen met Ben een jongetje uit een wasmand tilde en op de grond zette. ‘Eén, twee, drie, vier,’ telde Ben de kinderen. ‘Goed zo. Ik moet meteen weer weg, anders krijgen ze argwaan.’

‘Ik kom er zo aan,’ zei Rosie en ze sloot de deur achter Ben. Ze draaide zich om en haalde een opgevouwen briefje uit haar zak, dat ze aan Pim gaf. ‘Ik heb een nieuwe lijst voor je.’

‘Vijftien?’ riep Japie. Hij had een aansteker gepakt en bescheen met het vlammetje de rij namen.

‘Steeds meer ouders geven toestemming,’ zei Rosie.

‘Dat betekent dat we nog harder aan de slag moeten,’ zei Pim tegen de anderen. Hij zocht in zijn zak en haalde er een verfrommeld papiertje uit. ‘Dit zijn de kinderen voor wie er nu plek is. Die kunnen we morgenochtend komen halen.’

‘Ik heb nog een verzoek van meneer Süskind en de directrice,’ zei Rosie, terwijl ze het papiertje in haar zak stopte. ‘We hebben een klein jongetje in de Crèche. Koos heet hij. Hij is op zijn schuilplaats verraden en we hebben geen idee waar zijn ouders zijn. Morgenavond vertrekt er weer een transport en we zijn bang dat hij dan mee moet.’

‘Waarom hebben we niet al een plek voor hem gevonden?’ vroeg Kaat.

Rosie sloeg haar armen over elkaar. ‘Omdat hij er te joods uit zou zien.’ Ze kon de afkeurende ondertoon in haar stem niet helemaal verbergen.

‘Kan hij niet naar Friesland?’ vroeg Anne aan Pim.

‘Ik weet daar op het moment even niemand,’ zei Pim.

‘Zeker niet iemand die zo’n donker jongetje wil.’

‘Misschien kunnen we zijn haar verven met waterstofperoxide?’ vroeg Anne.

‘Daarmee hebben we nog geen adres voor hem,’ zei Japie.

‘Is er niet nog plek daar in Limburg?’ vroeg Kaat. ‘Bij je weet wel...’

‘Dat weet jij beter dan ik,’ zei Pim tegen haar.

Anne legde een hand op zijn schouder. ‘We moeten iets bedenken. We kunnen hem niet op transport laten gaan. Desnoods nemen wij hem in huis voor een paar dagen, dat hebben we al eerder gedaan.’

‘En zij dan?’ zei Japie met een blik op de vier kinderen in de gang. ‘Het is te laat om de trein te pakken.’

‘Japie heeft gelijk,’ zei Kaat. ‘Zij moeten al bij ons slapen vanavond... En dan morgen weer een lading...’

‘Ik heb een voorstel,’ zei Pim tegen Rosie. ‘Verstop hem nog twee nachten in de Crèche, dan regelen wij ondertussen een plek. We nemen hem dan niet morgen mee, maar overmorgen.’

‘En dan mag hij echt mee?’

‘Erewoord,’ zei Pim ernstig. ‘We halen morgenochtend een nieuwe lading op en komen overmorgen terug voor Koos.’

‘Goed dan.’

Rosie liet Pim en de anderen eerst vertrekken met de kinderen. Ze wachtte een paar minuten en ging toen ook.

‘En?’ vroeg Judith toen Rosie even later de deur van de Crèche achter zich dichtdeed.

‘Niet hier,’ fluisterde Rosie. ‘Waar is de directrice?’

‘Boven, volgens mij,’ zei Judith. ‘Ik loop wel met je mee.’

De directrice zat met een slapende baby in haar armen op een stoel in haar slaapkamer. In gedachten verzonken keek ze naar de schaduwen die de vlammen in de kachel op de muur wierpen. Rosies blik ging naar het krakkemikkige veldbed in de hoek van de kamer en ze dacht er even schuldbewust aan terug dat de directrice erop had gestaan dat Judith, Betje en zichzelf de comfortabele bedden zouden krijgen.

‘Kom binnen,’ zei de directrice toen ze hen opmerkte. ‘En sluit de deur.’

Bibliografie Tanja Janssen

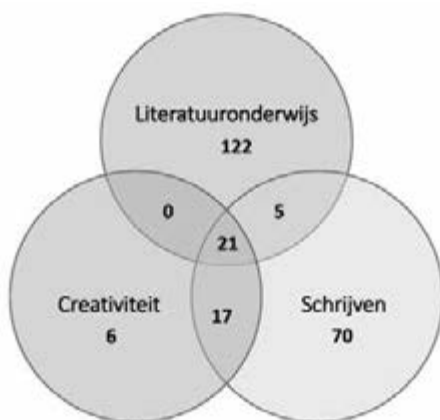
Daphne van Weijen, Chelsea O'Brien & Gert Rijlaarsdam

Hoe doe je recht aan iemands werk? Hoe geef je een goed beeld van wat iemand allemaal heeft gedaan tijdens haar wetenschappelijke carrière? Dat Tanja als onderzoeker in 37 jaar bijna 300 wetenschappelijke artikelen, onderzoeksrapporten, vakpublicaties en presentaties heeft verzorgd is een indrukwekkend feit. Dat zij met minstens 80 coauteurs heeft samengewerkt, en dat haar wetenschappelijke artikelen volgens Scopus in meer dan 309 andere artikelen en boeken zijn geciteerd en haar werk in bredere zin volgens Google Scholar meer dan 1000 anderen is aangehaald door anderen is ook bijzonder. Toch blijven dat vrij droge feiten, die geen zicht geven op de verscheidenheid aan inhoudelijke thema's waar Tanja al die jaren aan werkte, alleen of met collega's, of de invloed van haar onderzoek op het onderwijs en onderzoek van anderen.

Daarom zijn we op zoek gegaan naar een meer inhoudelijke manier om Tanja's werk in kaart te brengen. Een creatieve optie die we uitgeprobeerd hebben is het visualiseren van de inhoud van Tanja's artikelen d.m.v. een woordwolk gebaseerd op de woorden in de titels van haar teksten en presentaties (zie figuur 1). Een dergelijke visualisatie geeft een mooie eerste indruk van wat zij in het Nederlands en Engels gedaan heeft, maar blijft toch vrij diffuus. Uit zo'n woordwolk blijkt bijvoorbeeld niet met wie Tanja heeft samengewerkt of met welke onderzoeksvragen ze zich bezig heeft gehouden. Daarom hebben we besloten om een thematische bibliografie samen te stellen, waarmee we hopen een inhoudelijker beeld te schetsen van Tanja's onderzoek in Nederland en daarbuiten.

Werkwijze

Bij het samenstellen van deze bibliografie baseerden wij ons op onderzoek van Tanja dat online te vinden is in wetenschappelijke databases zoals Scopus, Narcis, UvA Pure, Google Scholar en natuurlijk haar eigen c.v. en publicatielijst. De kans is helaas aanwezig dat de lijst onvolledig is en we enkele titels gemist hebben, maar we gaan ervan uit dat het ons gelukt is om de overgrote meerderheid van haar bijdragen te vinden en in dit overzicht op te nemen.



Figuur 2: Visuele weergave van de thematische overlap tussen Tanja's publicaties en presentaties over literatuuronderwijs, creativiteit en schrijven in een Venndiagram.

Thema 1: Literatuuronderwijs

Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35–52. <https://doi.org/10.1007/bf03173568>

Deze studie onderzocht hoe goede en zwakke leerlingen omgaan met korte literaire verhalen. 19 leerlingen uit 8 vierdeklassen namen deel aan het onderzoek, waarvan 10 bekend stonden als goede literatuurstudenten en 9 bekend stonden als zwakke literatuurstudenten. De leerlingen werden getraind in hardopdenken en daarna las elke leerling vijf literaire verhalen hardop voor. De verhalen werden per segment gepresenteerd op een computerscherm en leerlingen lazen die in hun eigen tempo. De audio-opnamen van de hardopdenksessies werden getranscribeerd, gesegmenteerd en gecodeerd. De resultaten tonen aan dat responses van goede leerlingen meer evaluatieve en emotionele reacties bevatten dan hun zwakkere medeleerlingen. Bovendien bleek dat goede leerlingen sommige van hun activiteiten (probleemdetectie en emotioneel reageren, in het bijzonder) afstemden op het verhaal dat ze lazen, terwijl zwakke leerlingen hun leesactiviteiten niet veel aanpasten op verschillen tussen de verhalen die zij te lezen kregen.

Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom; Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 91–116. <https://doi.org/10.17239/liesll-2009.09.01.05>

Deze studie onderzocht de effecten van het *zelf* vragen stellen op de interpretatie en waardering van leerlingen voor korte verhalen. In Experiment 1 werden 67 vierdeklassers verdeeld over twee condities: instructie in zelf vragen stellen door leerlingen versus docentvragen over verhalen. Aan Experiment 2 deden 10 vierdeklassen mee uit Nederland en België, waarbij vijf klassen wel begeleiding kregen bij het zelf vragen stellen ($n = 118$ leerlingen) en vijf klassen niet ($n = 127$).

Literatuurgesprekken in kleine groepjes vormden een belangrijk bestanddeel van alle condities. De resultaten laten zien dat (onbegeleid) zelf vragen stellen een positief effect had op de verhaalwaardering van de leerlingen, vergeleken met docentvragen en begeleid zelf vragen stellen. De resultaten voor kwaliteit van literaire interpretatie waren minder duidelijk. In Experiment 1 werden geen effecten op verhaalinterpretatie van de leerlingen gevonden. Experiment 2 toonde daarentegen een effect op verhaalinterpretatie, voor zowel begeleid als onbegeleid zelf vragen stellen. De leeservaring van de leerlingen bleek doorslaggevend voor de effectiviteit van onbegeleid zelf vragen stellen: wie veel las profiteerde meer van deze conditie dan wie weinig las in de vrije tijd.

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, 101216. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>

Deze quasi-experimentele studie rapporteert de effecten van de nieuw ontwikkelde Transformative Dialogic Literature Teaching (TDLT) interventie op het inzicht van 15-jarige 4-havo leerlingen in de menselijke natuur, het gebruik van leesstrategieën, motivatie voor literatuuronderwijs en eudaimonische redenen om te lezen, waarbij lezen wordt gezien als een manier om te leren wat het betekent om mens te zijn. Het ging om een reeks van zes TDLT-eenheden met korte verhalen over "rechtvaardigheid en onrechtvaardigheid". Leerlingen uit 12 4-havo klassen gingen interne dialogen aan met verhalen en externe dialogen met medeleerlingen over deze verhalen en hun leeservaringen. TDLT-leerlingen (zes klassen, $n = 166$ leerlingen) werden vergeleken met leerlingen die regulier literatuuronderwijs

(RLT) kregen dat gericht was op de analyse van literaire teksten (zes klassen, $n = 166$). TDLT bleek effectief: het bevorderde het inzicht van leerlingen in de menselijke natuur, eudaimonische redenen om te lezen, het gebruik van strategieën bij moeilijkheden in literaire teksten, en de motivatie voor literatuuronderwijs. Literatuuronderwijs o.b.v. dialogische interactie lijkt daarmee volgens de onderzoekers een kansrijke manier voor leerlingen om meer inzicht te krijgen in kennis over zichzelf en anderen.

Literatuuronderwijs: Overige publicaties en presentaties

- Braaksma, M., & Janssen, T. (2005). Benefits of self-questioning in the literature classroom. In *Learning and teaching mother tongues: The role of literature for children and young adults at home and at school*. Abstracts for the 5th Conference of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, 24.
- Braaksma, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2003). "The interview" by Primo Levi. A study of students' processes of interpretation., related to the quality of their post reading responses. In *Abstracts of the Fourth International IAIMTE Conference: The role of literature in mother tongue education*, 5-6.
- Braaksma, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2005). Differences in adaptivity between good and weak literature readers. In C.P. Constantinou, D. Demetriou, A. Evagorou et al. (Eds.), *Integrating multiple perspectives on effective learning environments. Abstracts 11th European Conference for Research on Learning and Instruction*, Nicosia, Cyprus, August 22-27, 2005, 1144-1145.
- Broekkamp, H., & Janssen, T. (2005). De relatie tussen literair lezen en creatief schrijven. *HSN 19. Negentiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Rotterdam, 18 -19 november 2005, *Programma* (pp. 59-60).
- Broekkamp, H., & Janssen, T. (2006). Is there a relationship between literature reading and creative writing? In *Program 10th International conference of the EARLI special interest group on writing*, September 20-22, 2006, University of Antwerp, Belgium, 85.
- Broekkamp, H., & Janssen, T. (2006). *Is there a relationship between literary reading and creative writing?* Paper presented at SIG Writing, 10th International conference of the EARLI special interest group on writing, University of Antwerp, Belgium, September 20-22, 2006.
- Broekkamp, H., Janssen, T., & Van den Bergh, H. (2007). *Is there a relationship between literary reading and creative writing?* Paper presented at the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary, August 28 – september 1, 2007.
- Coenen, L., & Janssen, T. (1991). Een aanzet tot vakoverstijgend literatuuronderwijs. *Levende Talen*, 462, 294-297.
- Coenen, L., & Janssen, T. (1992). De vreemdeling in de literatuur: verslag van een vakoverstijgend literatuurproject. *Levende Talen*, 474, 440-444.
- Coenen, L., & Janssen, T. (1993). De vreemdeling in de literatuur: verslag van een vakoverstijgend literatuurproject. In *Handboek Literatuuronderwijs Nederlands 1993* (pp. 129-134). Amsterdam: Bulkboek.
- Coenen, L., & Janssen, T. (1996). De vreemdeling in de literatuur. In W. de Moor & I. Bolscher (red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs*. (pp. 123-131). Den Haag: NBLC Uitgeverij.

- Couzijn, M., & Janssen, T. (2004). *Onderwijs in vragen stellen: onderzoek in vitro en in vivo*. PROO-conferentie Samen werken aan innovatieve leerpraktijken in VO en MBO. Bussum, 't Spant: 14 mei 2004.
- Geljon, C., Janssen, T., & De Moor, W. (1989). Wat doen we met de reacties van de leerlingen op literatuur? Een waaier van ideeën. *Levende Talen*, 446, 757-763.
- Janssen, T. (1992). Approaches to the teaching of literature: A national survey of literary education in Dutch secondary schools. Paper presented at the IGEL conference, May 20, Memphis, US.
- Janssen, T. (1992). *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête*. Amsterdam: ILO, UvA.
- Janssen, T. (1993). Verslag Bulkboek's Dag van het literatuuronderwijs. *Levende Talen*, 476, 46-48.
- Janssen, T. (1994). Verscheidenheid in eenheid en eenheid in verscheidenheid. Twaalf docenten Nederlands over hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. *Spiegel*, 12(3), 7-42.
- Janssen, T. (1995). Zijn er nog problemen? Docentvragen en tekstverwerkingsactiviteiten in literatuurlessen Nederlands. In: *Literatuurdidactiek: relaties van onderzoek en onderwijs. Reader behorend bij de workshop op 5 en 6 oktober 1995*. Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, p. 95-127.
- Janssen, T. (1996). Asking for trouble. Teacher questions and assignments in the literature classroom. *SPIEL: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, 15(1), 8-23.
- Janssen, T. (1997). Zijn er nog problemen? Een onderzoek naar docentvragen in literatuurlessen Nederlands. *Moer*, 5, 226-237.
- Janssen, T.M. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. [Academisch proefschrift Universiteit Utrecht]. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssen, T. (1999). Student generated questions in the literature classroom. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *The Learning and Teaching of Language and Literature*. 2nd IAIMTE Conference, July 14th-16th. Amsterdam, The Netherlands.
- Janssen, T. (red.) (1999). *Vragen stellen bij literaire teksten. Een bundel lesontwerpen*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Janssen, T. (2000). "Iets van herkenning en opluchting". Een onderzoek naar leereffecten van literatuur-onderwijs. In S. Stawski et al. (red.), *Docentengids Voortgezet Onderwijs*.
- Janssen, T. (2001). Literatuuronderwijs bij benadering: een onderzoek. In J. Hakemulder & L. Vermeij (red.), *Kunst tussen culturen. Een symposium over school en cultuur in de multi-etnische samenleving* (p. 4). Utrecht, 16 november 2001.
- Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs; een historisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 20-26.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2(2), 95-120.
- Janssen, T. (2006). Is er een relatie tussen literaire leesvaardigheid en creatieve schrijfvaardigheid? In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *Twintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands, Gent, 17 en 18 november 2006* (pp. 98-100). Gent: Academia Press.
- Janssen, T. (2007). Het korte verhaal herontdekt. In I. van Erve, H. Vlaming & E. Brus (Red.), *Handboek Literatuuronderwijs 2007-2008* (pp. 67-71). Rotterdam: Stichting Bulkboek.
- Janssen, T. (2007). Vragen stellen in de literatuures: een onderzoeksproject. Symposium Tilburg 2007: Oordelen op maat: Een kwestie van vraag en aanbod. In: *Literatuur zonder leeftijd. Publicatiereeks voor de studie van kinder- en jeugdliteratuur*, 20(71), 18.
- Janssen, T. (2007). Vragenderwijs literatuur leren lezen. *Didaktief*, 37(1-2), 30.

- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA, Kohnstamm Kennisreeks 4.
- Janssen, T. (2010). Effects of creative writing on students' literary response to short stories. In *SIG Writing Program and abstracts*, 42.
- Janssen, T. (2010). Effects of creative writing on students' literary response to short stories. Paper presented at the 12th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing, Heidelberg, 8-10 september 2010.
- Janssen, T. (2010). Effects of creative writing on students' literary response to short stories. In *IGEL, International Society for the Empirical Study of Literature and Media, in action; Conference Utrecht 2010, Program and Abstracts*. Utrecht: Universiteit van Utrecht, p. 24.
- Janssen, T. (2010). Effects of creative writing on students' literary response to short stories. Paper presented at 3rd Annual International Conference on Philology, Literatures and Linguistics, Athens, Greece, 12-15 July 2010.
- Janssen, T. (2010). Effects of creative writing on students' literary response to short stories. Paper presented at the IGEL conference, University of Utrecht, 7-9 July 2010.
- Janssen, T. (2012). Dialogisch leren in het literatuuronderwijs: Effect van zelf vragen stellen over korte verhalen. In: *Kluwer Navigator Onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Janssen, T. (2012). Effects of creative writing on students' literary response. In: M. Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse et al. (Eds.), *Learning to write effectively: Current trends in European research* (pp. 269-273). *Studies in Writing*, vol. 25. Bedfordshire/Connecticut: Emerald Bookstore.
- Janssen, T. (2015). *Nederland leest in de klas: Korte verhalen lezen en interpreteren*. Stichting Lezen en Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek. <http://www.nederlandleest.nl/school/>
- Janssen, T. (2015). *Nederland leest in de klas: Korte verhalen lezen en interpreteren. Docentenhandleiding*. Stichting Lezen en Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek. <http://www.nederlandleest.nl/school/>
- Janssen, T. (2016). Literatuur leren lezen in dialoog. Guest lecture at Teachers College Windesheim Flevoland, April 17, 2016, Almere.
- Janssen, T., Albrechts, M., Arends, P., et al. (1996). *Des Duivels. Vakoverstijgend project over de duivel in de West-Europese literatuur*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding.
- Janssen, T., & van den Bergh, H. (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-16.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2002). *Students responding to a short story: A comparison of verbal and written responses*. Paper for Writing 02, 8th International Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, 10th to 13th July, 2002, Staffordshire University, Stafford, UK.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2002). Students responding to a short story: Relations between reading literature and writing about it. In D. Galbraith et al. (Eds.), *Abstracts Writing 02*. Stafford: Staffordshire University, 25.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2003). "The three friends" by Winterson. A study of students' interpretation processes related to the quality of literary response. In L. Mason, S. Andreuzza, B. Arfe, & L. DelFavero (Eds.), *Abstracts of the 10th European Conference for Learning and Instruction*, Padova, Italy: 453-454.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2003). *Lezen en interpreteren van korte verhalen. Hoe doen leerlingen dat?* Het Schoolvak Nederlands, Utrecht, 14 november 2003. <http://memling.rug.ac.be/hsn/>
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2004). *10 Korte verhalen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding.

- Janssen, T., & Braaksma, M. (2004). *Cursus verhalen lezen. Werkboekje DOE-conditie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2004). *Cursus verhalen lezen. Werkboekje MODEL-conditie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2005). *Benefits of self-questioning in the literature classroom*. Poster session presented at the 5th Conference of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education. Albi, France.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Asking questions to promote literary understanding. In D. Myhill (Ed.), *Book of abstracts of the Sixth Conference of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*, 29. England: University of Exeter.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Lezen in de diepte; Lereren interpreteren van verhalen door vragen stellen. In Schram, D. & Raukema, A. (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 7 (pp. 93-113). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen; Effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 11-19.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen: Een motiverende didactiek. In R. Bosker, S. Doolaard & A. Jacobse (red.), *Zorgvuldig en veelbelovend onderwijs. Proceedings van de 34^e Onderwijs Research Dagen, 6-8 juni 2007, Groningen* (p.76). Groningen: GION.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). *Literatuur leren lezen door vragen stellen: Een motiverende didactiek*. Paper gepresenteerd op de 34^e Onderwijs Research Dagen, Groningen, 6-8 juni 2007.
- Janssen, T. & Braaksma, M. (2009). Effects of self-questioning instruction on students' interpretation and appreciation of short stories. In: G. Rijlaarsdam (Ed.), *Fostering Communities of Learners: digital book of abstracts*. Amsterdam: Graduate School of Teaching and Learning, University of Amsterdam.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2009). Effects of self-questioning instruction on students' interpretation and appreciation of short stories. Paper presented at the EARLI conference, University of Amsterdam / Free University of Amsterdam, August 25-30, 2009.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2002). *Hoe lezen leerlingen korte verhalen? Een verkennend onderzoek naar de leesprocessen van 4-havo/vwo-leerlingen*. Paper gepresenteerd op VioT 2002, UFSIA, Antwerpen, 16-18 december 2002.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2002). Literaire leesprocessen: Verschillen tussen goede en zwakke lezers. In L. Van Waes (Ed.), *VioT 2002. Programma & abstracts*. Antwerp: UFSIA, 63.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2003). Hoe lezen leerlingen korte verhalen? In L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs & I. de Ridder (Eds.), *Studies in taalbeheersing 1* (pp. 238-253). Assen: Van Gorcum.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2005). *Lezen in de diepte; literatuur leren interpreteren door vragen stellen*. Lezing op het Stichting Lezen-congres Lezen in de lengte en lezen in de breedte, 2-3 juni 2005, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2006). Lereren verhalen interpreteren door vragen stellen. *Vonk*, 35(3), 3-16.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Den Tenter, P. (2005). Verhalen leren interpreteren door zelf vragen te stellen. *HSN 19. Negentiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Rotterdam, 18-19 november 2005, *Programma* (pp. 31-32).
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). 'The Three Friends' by Jeanette Winterson, A study of students' processes of literary understanding. *Da Investigação as práticas. Estudos de Natureza Educacional*, 6(2), 55-74.

- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2010). Reading and teaching short stories, based on process studies and experimental research. In D. Wyse, R. Andrews, & J.V. Hoffman (Eds.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. (pp. 45-58). London/New York: Routledge.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2003, July). *Reading for points and problems. A study of students' literary interpretation processes*. Paper presented at the 4th IAIMTE Conference. July 28-30, 2003, Lisbon, Portugal.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2003, August). *Reading for points and problems. A study of students' literary interpretation processes*. Paper presented at the 10th European Conference for Learning and Instruction. August 26-30, 2003, Padova, Italy.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2012). Flexibility in reading literature; Differences between good and poor adolescent readers. *Scientific Study of Literature*, 2(1), 83-107. DOI: <https://doi.org/10.1075/ssol.2.1.05jan>
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2005). *Flexibility in reading literary texts; differences between weak and strong adolescent readers*. Paper presented at the 11th European Conference for Learning and Instruction. Nicosia, Cyprus, August 22-27, 2005.
- Janssen, T., Broekkamp, H., & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven; een onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Janssen, T., & Couzijn, M. (2003). *Vragen leren stellen over korte literaire verhalen: een lessenserie*. Het Schoolvak Nederlands, Utrecht, 14 november 2003.
- Janssen, T., & Couzijn, M. (2004). *Leren interpreteren door zelfvragen te stellen*. HSN 18. Achttiende conferentie Het Schoolvak Nederlands. Antwerpen, 19-20 november 2004 (p.45). Antwerpen: Universiteit Antwerpen. <http://www.hetschoolvaknederlands.org/>
- Janssen, T., Couzijn, M., & Braaksma, M. (2003). *Lezen van korte literaire verhalen. Een lessenserie*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding [interne publicatie].
- Janssen, T., Couzijn, M., & Braaksma, M. (2003). *Vragen stellen over korte literaire verhalen. Een lessenserie*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding [interne publicatie].
- Janssen, T., Detmar, B., & Ides, J. (1999). Literature does not need a passport: Integrating literature teaching in language education. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), M. Kooy, T. Janssen, & K. Watson (Eds.), *Studies in Language and Literature. International Perspectives on Mother Tongue Education: Vol. 1. Fiction, Literature and Media* (pp. 61-77). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Janssen, T., e.a. (1997). *"t Gaat van jullie eigen tijd af." Liefen leed op school. Een vakoverstijgend literatuurproject*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Janssen, T., & Korevaart, K. (1984). Bespreking van "The Critical Reception of American Literature" van J. Riewald & J. Bakker. *De negentiende eeuw*, 8(1), 23-25.
- Janssen, T., & Korevaart, K. (1985). Bespreking van "Verzamellijst van recensies en vermeldingen van buitenlandse literatuur" van G. Kuipers. *Forum der Letteren*, 26, 75-77.
- Janssen, T., Overmaat, M., Rowan, N., et al. (1987). Het literatuuronderwijs aan de lerarenopleiding in Nederland en België. In *De letteren in de knel? Algemene Conferentie van de Nederlandse Taalunie*, 22-34.
- Janssen, T., Overmaat, M., Rowan, N., et al. (1988). *Lerarenopleiders over literatuurdidactiek*. Den Haag: Nederlandse Taalunie Voorzeten 14.
- Janssen, T. & Pieper, I. (2009). Empirical studies on verbal interaction and literary understanding: An annotated list of references. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 117-137.
- Janssen, T. & Pieper, I. (2009). Introduction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 1-3.
- Janssen, T., Pieper, I., & Van de Ven, P.H. (2009). Interpretation – a key concept in literary education. Symposium organised at the 7th IAIMTE-conference, Toronto, Canada, June 23-26, 2009.

- Janssen, T., Pieper, I., & Van de Ven, P.H. (2012). Interpretation and literary competences: empirical approaches to key concepts in literary education. Editorial. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-3.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (1990). Opbrengsten van literatuuronderwijs: een vooronderzoek. *Spiegel*, 8(2), 29-47.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (1990). What do students learn from literature teaching? In M. Hayhoe & S. Parker (Eds.), *Reading and Response* (pp. 94-106). Buckingham: Open University Press.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (1991). *Theater voor de lijst op het Rijnlands Lyceum Oegstgeest*. Utrecht: LOKV.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (1992). Theater op de boekenlijst: kan dat? *Levende Talen*, 469, 102-106.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (1996). Approaches to the teaching of literature: a national survey of literary education in Dutch secondary schools. In Roger J. Kreuz & Mary Sue MacNealy (editors), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Volume 52 in the Series Advances in Discourse Processes (pp. 513-536). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (1996). Students as self-assessors: learning experiences of literature teaching in secondary schools. In E. Marum (ed.), *Children and Books in the Modern World. Contemporary Perspectives on Literacy* (pp. 98-115). London/Washington D.C.: The Falmer Press.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (november, 2002). *Learning and teaching the literature curriculum. How readers approach literary texts, and how instruction may enhance literary competence*. Symposium proposal for the EARLI Conference, Padua, Italy August 26-30, 2003.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2006). *Describing the Dutch literature curriculum; A theoretical and empirical approach*. Paper presented at the Council of Europe Conference "Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?" Kraków, Poland, April 27-29, 2006.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2007). Describing the Dutch literature curriculum: A theoretical and empirical approach. In Martyniuk, W. (Ed.), *Towards a Common Framework of Reference for Languages of School Education? Proceedings of a Conference* (pp. 205-226). Kraków: Universitas.
- Janssen, T., & Schram, D. (2005). *Symposium Research on Literature Education. In Learning and teaching mother tongues: The role of literature for children and young adults at home and at school*. IAIMTE 5th conference, Albi, May 11-13, 2005, 47.
- Janssen, T., & Triesscheijn, B. (1990). *Gebruik, inhoud en effectiviteit van taal- en literatuurmethoden in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie Voorzetten 31.
- Janssen, T. & Wiel, B. van der (2007). "Het schriftelijke overheerst nu te veel." In H. Goosen (red.), *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. (pp. 1-11). VON-cahier 1. <http://www.voncahier.nl/von-cahier-1/>
- Koek, M., Hakemulder, F., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2015). Developing a test to assess critical thinking in the literature classroom. Paper presentation at the 10th IAIMTE conference, Odense, Denemarken, Juni 2015.
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2016). Literary reading and critical thinking: Measuring students' critical literary understanding in secondary education. *Scientific Study of Literature*, 6(2), 243-277. doi: 10.1075/ssol.6.2.04koe
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2016). Literature education as a school for thinking: Activities and text qualities that foster critical thinking. Paper presented at IGEL 15th Biennial Meeting, July 2016, Chicago, Ill., United States.
- Koek, M., Janssen, T., & Hakemulder, F. & Rijlaarsdam, G. (2017). Critical thinking in the literature classroom. In K. Kerge, & H. Puksand (eds.), *Cultures, Arts & Verbal Communication*. Abstract book for the 11th conference of ARLE, June, 15-17, 2017 (pp. 116). Tallinn: Tallinn University.

- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F. & Rijlaarsdam, G. (2019). Literature education as a school for thinking: Students' learning experiences in secondary literature education. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-33. DOI: 10.17239/L1ESLL-2019.19.01.01
- Koek, M., Rijlaarsdam, G., Janssen, T., & Hakemulder, F. (2015). Literature as school for thinking. Exploring the relationship between critical thinking and literature education. Poster presentation, JURE, Limasol, Cyprus, August 23-24, 2015.
- Kreel, W. van, & Janssen, T. (2008). Van belevend naar academisch lezen? Over het beoordelen van leerlingrecensies over gelezen literatuur. In S. Vanhooren & A. Mottard (red.), *Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands. Hogeschool-Universiteit Brussel, 14 & 15 november 2008*. (pp. 190-192). Gent: Academia Press.
- van der Kuip, J., Stoop, A., De Kort, J., Jongejan, W., & Janssen, T. (2011). The effectiveness of dialogic learning on reading comprehension in a classroom situation. In N. Mansour (Ed.), *Program book JURE 2011*. Junior Researchers of EARLI (p. 102). Exeter, UK: University of Exeter.
- Nguyen, P.N., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Admiraal, W. (2016). Effects of self-questioning on EFL students' engagement in literary reading / Los efectos del autocuestionamiento en la lectura comprometida de textos literarios de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Cultura y Educación / Culture and Education*. doi: 10.1080/11356405.2016.1231759.
- Overmaat, M., & Janssen, T. (1989). Literatuurdidactiek in de knel? *Spiegel*, 7(2), 11-21.
- Rijlaarsdam, G. (Series Ed.), Kooy, M., Janssen, T., & Watson, K. (Eds.). (1999). *Studies in Language and Literature. International Perspectives on Mother Tongue Education: Vol. 1. Fiction, Literature and Media*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (1992). Als heuse puber had je dat toch nooit van jezelf kunnen denken. In: W. de Moor & M. van Woerkom (red.). *Neem en lees*. Den Haag: NBLC.
- Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (1996). How do we evaluate the literature curriculum? About a social frame of reference. In E. Marum (ed.), *Children and Books in the Modern World. Contemporary Perspectives on Literacy* (pp. 75-98). London/Washington D.C.: The Falmer Press
- Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2016). Effective learning activities in the domain of literature reading and response. Invited lecture, March 2016, Seoul National University, Seoul, South-Korea.
- Schrijvers, M. & Janssen, T. (2018). *What students learn about themselves and others in the literature classroom: An analysis of written learner reports*. Paper presented as part of Symposium 'Professional competence in teaching and learning from a domain specific research perspective', organized by Irene Pieper, GEBF Conference 2018, Basel, Switzerland.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Fialho, O. (2015). Learning about oneself and others in the literature classroom: An analysis of students' written learner reports. Paper presented at the 10th IAIMTE conference, Odense, Denemarken, June 1-5, 2015.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching Fosters Adolescents' Insight into Human Nature. *Learning and Instruction*, 63, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2016). Literatuur leert je het leven? Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten bij literatuuronderwijs. Paper gepresenteerd bij het Stichting Lezen Congres, november 2016, Amersfoort, Nederland.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The Impact of Literature Education on Students' Perceptions of Self and Others; Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The Impact of Literature Education on Students' Perceptions of Self and Others Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach. Poster presentation at IGEL conference, July 2016, Chicago.

- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2017). Fostering personal and social insights in the literature classroom: A review of intervention studies. Paper presentation at EARLI conference, August/September 2017, Tampere, Finland.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2017). Gaining Personal and Social Insights in the Literature Classroom: Effects of Dialogic Learning. Paper presentation at JURE conference, August 2017, Tampere, Finland.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2017). Talking about literature and life: effects of dialogic literary instruction on students' personal and social insights. In K. Kerge, & H. Puksand (eds.), *Cultures, Arts & Verbal Communication*. Abstract book for the 11th conference of ARLE, June, 15-17, 2017 (pp. 41-42). Tallinn: Tallinn University.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019). Design of a literature classroom intervention to foster students' insight into human nature. Contribution to a special issue on Systematically Designed Literature Classroom Interventions: Design Principles, Development and Implementation, edited by Marloes Schrijvers, Karen Murphy, and Gert Rijlaarsdam. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-47. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.02>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining Insight into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45. DOI: 10.3102/0034654318812914.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Pieper, I. (2017). Changing perspectives on self and others in the literature classroom. Symposium SIG Research on Literature Education. In K. Kerge, & H. Puksand (eds.), *Cultures, Arts & Verbal Communication*. Abstract book for the 11th conference of ARLE, June, 15-17, 2017 (pp. 40-41). Tallinn: Tallinn University.
- Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). Leert literatuur je het leven? Het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten via literatuuronderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *Bundel 30e Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 164-167). Gent: Skibris.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). '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*, 17(1), 3-13.
- Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2017). Aandacht voor zelfinzicht en sociaal inzicht in dialogische literatuurlessen: hoe doe je dat? In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *Bundel 30e Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 287-291). Gent: Skibris.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2017). Literatuur leert je het leven? Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten bij literatuuronderwijs. In: R. van Steensel & E. Segers (Eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs*, pp. 185-199. Delft: Eburon, Stichting Lezen Reeks 28.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2019). Inzicht opdoen in de aard van de mens. Ontwerpregels, toepassing en effecten van een dialogische literatuurdidactiek. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2).
- Schrijvers, M., Rijlaarsdam, G., Janssen, T., & Fialho, O. (2015). Literature education: Changing students' perceptions of self and others? Poster presentation, JURE, Limasol, Cyprus, August 23-24, 2015.
- Stoop, A., Van der Kuip, J., & Janssen, T. (2012). Dialogisch leesonderwijs in de klas. *Levende Talen Tijdschrift* 13(3), 25-34.
- Witte, Th., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (1999). The development of a school subject. The teaching of literature in the Netherlands reflected in textbooks. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *The Learning and Teaching of Language and Literature*. 2nd IAIME Conference, July 14th-16th. Amsterdam, The Netherlands.

- Witte, Th., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2005). *Literary competence in L1: What students can do with literary texts and what literature education entails*. Paper at Seminar on Languages of Education: Policies and standards. Strasbourg, November 21-23, 2005.
- Witte, Th., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (June 2006). *Literary competence and the literature curriculum. Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands*. Keynote address at the International Colloquium Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change (Sinaia – Romania, June 22 to 25, 2006).

Thema 2: Creativiteit

Broekkamp, H., Janssen, T., & Van den Bergh, H. (2009). Is there a relationship between literature reading and creative writing? *Journal of Creative Behavior*, 43(4), 281–297. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01319.x>

Deze studie ging na gaan of er een verband bestaat tussen literaire leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. De deelnemers waren 19 leerlingen uit de vijfde klas: elf van hen stonden bekend als goede literatuurlezers, terwijl van acht bekend was dat ze zwakke literatuurlezers waren. Elke deelnemer schreef vijf creatieve teksten en las vier literaire teksten. De teksten hadden betrekking op twee genres: gedichten en korte verhalen. De schrijftaken werden eerst afgenomen om te zorgen dat die niet beïnvloed zouden worden door de inhoud van de leestaken. Na elke leestaak kregen leerlingen vijf vragen om te beantwoorden over de tekst, zoals tekstenkenmerken (genre, stijl, opbouw) of motieven van de hoofdpersoon benoemen of over verbanden leggen tussen verschillende teksten. De vragen werden mondeling gesteld en de antwoorden werden opgenomen zodat schrijfvaardigheid daarbij geen rol speelde.

De transcripties van de antwoorden en schrijfproducten werden beoordeeld door onafhankelijke juryleden. Uit de resultaten bleek een positieve relatie tussen literair lezen en creatieve schrijfvaardigheid. Leerlingen die sterk waren in de ene vaardigheid (literatuur lezen of creatief schrijven) bleken ook beter in de andere vaardigheid. Daarom concluderen de onderzoekers dat het zinvol zou kunnen zijn om creatief schrijven op te nemen als onderdeel van literatuuronderwijs.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2013). Learning to be creative. The effects of observational learning on students' design products and processes. *Learning and Instruction*, 28, 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.05.001>

Eerder onderzoek toonde aan dat observeren een effectieve leeractiviteit is in verschillende domeinen. Kan observerend leren ook bevorderlijk zijn voor de creativiteit in het kunst- en ontwerponderwijs? Om dit te onderzoeken namen 61 leerlingen uit 3 havo/vwo deel aan een experiment met een pre-test-post-test controlegroep design, met gerandomiseerde toewijzing aan twee condities. In de observerend lerenconditie observeerden en evalueerden deelnemers video-opnames van hardopdenkprocessen van medeleerlingen die ontwerptaken uitvoerden (het ontwerpen van een muts, muismat of boodschappentas voor een goed doel). In de directe instructie conditie voerden de deelnemers deze ontwerptaken zelf uit. Alle leerlingen vulden vooraf vragenlijsten in om hun aanleg en motivatie voor ontwerpen te meten, zodat de mogelijke invloed daarvan kon worden meegenomen in de analyses.

Uit de resultaten bleek dat leerlingen die observeerden over het algemeen meer brainstormden en een meer procesgerichte aanpak rapporteerden. Daarnaast bleek observerend leren een gunstiger effect te hebben op de creativiteit van de ontwerpen van leerlingen die daar aanleg voor hadden dan de directe strategie instructie. Daarom concludeerden de onderzoekers dat het zinvol kan zijn om observationeel leren toe te passen bij creatieve taken in kunstonderwijs, in ieder geval voor leerlingen met aanleg daarvoor.

Ten Peze, A. A., Janssen, T. M., Rijlaarsdam, G. C. W. & van Weijen, D. (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-38. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.11>

Deze studie trachtte inzicht te krijgen in hoeverre het schrijfproces van middelbare scholieren van fictionele en expressieve creatieve schrijftaken verschilt van argumentatieve schrijftaken. Twintig leerlingen in 4 en 5 havo/vwo schreven elk acht teksten, vier creatieve en vier argumentatieve. Een toetsaanslag-logprogramma registreerde het schrijfgedrag van de deelnemers. Schrijfmotivatie en creativiteit werden ook gemeten.

De resultaten toonden aan dat creatieve schrijfprocessen specifieke kenmerken hadden. Leerlingen schreven gemiddeld sneller, reviseerden minder en hun creatieve teksten waren gemiddeld langer dan hun argumentatieve teksten. Bovendien verbeterde zowel de creatieve als de argumentatieve tekstkwaliteit als studenten langere teksten schreven in korte productiecycli. Verkennde analyses toonden aan dat leerlingkenmerken zowel correleren met schrijfgedrag als met tekstkwaliteit. Leerlingen schreven langere teksten, hadden een hogere schrijfsnelheid, en schreven betere teksten wanneer ze een positievere houding ten opzichte van schrijven rapporteerden en

zichzelf creatiever vonden. Ten slotte schreven studenten die geloofden in hun eigen creatieve vermogen en/of geloofden dat schrijven persoonlijke inzet vereist significant betere creatieve teksten. Gezien deze positieve uitkomsten raden de onderzoekers aan om creatief schrijven opnieuw in te voeren in het Nederlandse curriculum.

Creativiteit: Overige publicaties en presentaties

- Broekkamp, H., Smallegange, E., & Janssen, T. (2005). *Zijn literatuurlezers creatieve schrijvers? Een onderzoek naar de relatie tussen literair lezen en creatief schrijven*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- van Bruggen, L., & Janssen, T. (2015). Motivation, self-regulation, perception of the learning environment and creativity among gifted students. Poster presentation JURE, Limasol, Cyprus, August 23-24, 2015.
- Groenendijk, T., & Janssen, T. (2007). Verhalen en gedichten schrijven: welke creatieve schrijfprocessen leiden tot een goed eindproduct? In A. van Gelderen (red.), *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 120-121). Gent: Academia Press.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2010). The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. Paper gepresenteerd op de Vierde Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, 28 juni 2010, Nijmegen.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2010). The effect of peer observation in arts education: An experimental study on learning to write poetry and making a collage by observing peers at work. In *SIG Writing Program and abstracts*, 198.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2010). The effect of peer observation in arts education: An experimental study on learning to write poetry and making a collage by observing peers at work. Paper presented at the 12th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing, Heidelberg, 8-10 september 2010.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2013). Learning to be creative. The effects of observational learning on students' design products and processes. *Learning and Instruction*, 28, 35-47.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2013). The effect of observational learning on students' performance, processes and motivation in two creative domains. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 3-28. DOI: 10.1111/j.2044-8279.2011.02052.x
- Groenendijk, T., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2007). Poems and processes: High school students' creative processes in poetry writing. In D. Myhill (Ed.), *Book of abstracts of the Sixth Conference of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*. England: University of Exeter.
- Groenendijk, T., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2008). Creative processes in motion: Students' different approaches to creating a computer animation. Paper gepresenteerd op de 2^e conferentie Onderzoek in Cultuureducatie van Cultuurnetwerk, Groningen 19 juni 2008. http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/eerdere_evenementen/onderzoekconferentie2008.asp
- Groenendijk, T., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2008). Creative processes in motion: students' different approaches to creating a computer animation. In *Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2008: overzicht van de gepresenteerde papers*.

- Groenendijk, T., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2009). Observational learning in Cultural and Arts Education; Supporting students' processes in two artistic domains: poetry and visual arts. Paper presented at the 7th IAIMTE-conference, Toronto, Canada, June 23-26, 2009.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2011). The effect of observational learning on artistic production. In *Book of abstracts and extended summaries, EARLI conference*, August 30 – September 3, Exeter, England, pp. 1358-1359.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2011). The effect of observational learning on artistic production. Paper presented at the EARLI conference, August 30 – September 3, Exeter, England.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2016). Effects of creative writing on adolescent students' literary response. In M. Burke, O. Fialho & S. Zyngier (Eds), *Empirical Stylistics: Scientific Approaches to Literature in Learning Environments. Linguistic Approaches to Literature*, 24 (pp. 193-212). Amsterdam: John Benjamins.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2006). Observational learning in Cultural and Arts Education: Effects on students' creative processes, products and motivation in creative writing and visual arts. Proposal for a PhD study (2006–2010). Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Schrijvers, M., Koek, M., Groenendijk, T., & Van de Kamp, M.-Th. (2016, December). Creativity in Literature and Arts Education. Presentation Visiting Professorship, December 19th 2016, University of Cantabria, Santander, Spain.

Thema 3: Schrijven

Janssen, T., & Braaksma, M. (2018). Students responding to a short story: An explorative study of verbal and written responses. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-18. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.11>.

De studie wilde inzicht krijgen in de relatie tussen de mondelinge en schriftelijke reacties van leerlingen op een literaire tekst. Veranderen adolescenten hun reactie op een literaire tekst in de loop van het lezen, praten en schrijven erover? Ontwikkelen ze nieuwe ideeën of een andere interpretatie afhankelijk van de manier van reageren? De deelnemers waren tien Nederlandse leerlingen (3 vwo, zestien jaar oud). Ze lazen een kort verhaal van Jeanette Winterson, terwijl ze hardop dachten. Vervolgens gaven ze mondeling antwoord op de vraag: “Wat vond je van het verhaal als geheel?” en tot slot schreven ze een recensie waarin hen werd gevraagd hun mening over het verhaal te geven en die te onderbouwen. De hardop-denkenprotocollen van de mondelinge antwoorden en de schriftelijke reacties werden vervolgens met elkaar vergeleken. De verwachting was dat leerlingen in hun teksten het gelezen verhaal meer zouden evalueren en interpreteren dan in hun mondelinge reacties, maar dat bleek niet het geval. Wel was hun oordeel over

het verhaal meer gedifferentieerd en merkten ze vaker literaire aspecten van het verhaal op in hun schriftelijke beoordeling dan tijdens het lezen en hardop denken.

Van Weijen, D., & Janssen, T. (2018). High-quality writing instruction in Dutch primary education: A framework for national assessment. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-41.

In Nederland worden periodiek landelijke peilingen uitgevoerd om de kwaliteit van het schrijfonderwijs van leraren en de schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs te evalueren. Deze peilingen bieden een empirische basis voor het maatschappelijke debat over de inhoud en het niveau van het schrijfonderwijs, en stellen de Inspectie van het Onderwijs in staat om de kwaliteit van de onderwijspraktijk te bewaken. Onderwijskwaliteit is echter een complex, multidimensionaal construct. Deze literatuurstudie stelt de vraag centraal welke domeinspecifieke en meer algemene onderwijsvariabelen op klasniveau kunnen worden opgenomen in landelijke beoordelingsinstrumenten, zoals vragenlijsten voor docenten en observatie-instrumenten voor in de klas. Op basis van theoretische en empirische studies over schrijfonderwijs is een kader samengesteld van relevante variabelen die kenmerkend zijn gebleken voor goed schrijfonderwijs. Dit kader kan gebruikt worden voor de ontwikkeling van evaluatie-instrumenten, en kan ook een waardevolle bron zijn voor schrijfonderzoekers, leerplanontwerpers en leerkrachten.

Holdinga, L., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2021). The Relationship Between Students' Writing Process, Text Quality, and Thought Process Quality in 11th-Grade History and Philosophy Assignments. *Written Communication*. <https://doi.org/10.1177/07410883211028853>

Schrijven op basis van bronnen is een veel voorkomende maar moeilijke taak in geschiedenis en filosofie. Vakspecifiek schrijfonderwijs kan leerlingen helpen om makkelijker en betere teksten bij geschiedenis en filosofie te leren schrijven. Onderzoek kan uitwijzen welke lees- en schrijfactiviteiten tijdens het schrijven op basis van bronnen de kwaliteit van het denkproces en het geschreven antwoord beïnvloeden. 15 leerlingen (5 vwo) voerden ieder twee schrijfopdrachten met bronnen uit onder hardop-denk-condities, elk representatief voor hun vak. Uit de data leidden de onderzoekers elf activiteiten af, die zij analyseerden op duur, frequentie en moment van voorkomen tijdens het schrijfproces. De resultaten toonden aan dat ieder

schoolvak een deels andere schrijfbenadering vereist. Filosofisch denken en schrijven bleek sterk met elkaar verweven te zijn. Bij geschiedenis bleek het planningsproces van het grootste belang te zijn voor de kwaliteit van het geschreven antwoord, maar niet voor de kwaliteit van het denkproces. Historisch denken en schrijven blijken gescheiden processen te zijn. Deze bevindingen kunnen worden gebruikt om strategie-instructie te ontwikkelen die beter schrijven versterkt, aangepast aan vakspecifieke schrijfprocessen.

Schrijven: Overige publicaties en presentaties

- Braaksma, M., & Janssen, T. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken Voortgezet onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. <http://taalunieversum.org/inhoud/schrijfonderwijs-de-schijnwerpers/beschrijving-effectieve-schrijfdidactieken>.
- Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2007). Writing hypertexts versus linear texts: Learning and transfer effects. In D. Myhill (Ed.), *Book of abstracts of the Sixth Conference of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*, 17. England: University of Exeter.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2007). *Writing hypertexts: learning and transfer effects*. Paper presented at the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary, August 28 – September 1, 2007.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2007). Writing hypertexts versus linear texts: Learning and transfer effects. In *Proceedings of the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction*, August 28 – September 1, 2007 Budapest, Hungary.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2007). Writing hypertexts: Proposed effects on writing processes and knowledge acquisition. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 7(4), 93-122.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Janssen, T., & Van den Bergh, H. (2008, February). *Writing hypertexts: Effects on writing and knowing*. Paper presented at the Conference Writing Research Across Borders, February 22-24, 2008, Santa Barbara, CA, USA.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Broekema, G., & Janson, G. (2006). Hypertekst schrijven als aanvullende schrijfdidactiek. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *Twintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands, Gent, 17 en 18 november 2006* (pp. 202-205). Gent: Academia Press.
- van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Braaksma, M., Van Weijen, D., & Tillema, M. (2009). Process execution of writing and reading: Considering text quality, learner and task characteristics. In M.C. Shelley II, L.D.Yore & B.Hand (Eds.), *Quality Research in Literacy and Science Education; International Perspectives and Gold Standards* (pp. 399-427). Springer.
- van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G.C.W., Janssen, T.M., Braaksma, M.A.H., Van Weijen, D., & Tillema, M. (2005). Analyzing task processes, relating process to learner and task characteristics and to output quality. Statistical modeling, demonstrated for writing processes and reading literary texts in 60 minutes. In *Proceedings: Gold Standard(s) of Quality Research in Science Literacy Conference, Dunmuir Lodge – CD ROM*. Victoria (CA): University of Victoria (British Columbia).
- De Maat, P., Rietdijk, S., Smit, A.M., & Bakker, M. (2015). Designing and using lesson plans for teaching writing skills; What teachers want and what they change in available lesson plans. Paper presentation at the 10th IAIMTE conference, Odense, Denmark, June 3-5, 2015.

- van Drie, J., Groenendijk, T., Braaksma, M., & Janssen, T. (2016). *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken: Negen lesontwerpen onderzocht*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- van Drie, J., Janssen, T., & Groenendijk, T. (2017). Improving writing in social studies through professional development. Effects on teachers' beliefs, classroom practice and students' writing. *European Journal of Applied Linguistics*. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0009>
- van Drie, J., Janssen, T., & Groenendijk, T. (2018). Effects of writing instruction on adolescents' knowledge of writing and text quality in history. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-28. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.03.08.
- van Drie, J., Janssen, T., Westerhout, A. & Groenendijk, T. (2020). Leren Schrijven bij geschiedenis: een praktijkgericht onderzoek. *Dimensies*, 2, 4-21.
- Groenendijk, T., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2008). Hoe schrijven middelbare scholieren gedichten? Over de relatie tussen schrijfproces en de kwaliteit van het eindproduct. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(1), 3-11.
- Groenendijk, T., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2009). Observational learning in Cultural and Arts Education; Supporting students' processes in two artistic domains: poetry and visual arts. Paper presented at the EARLI conference, University of Amsterdam / Free University of Amsterdam, August 25-30, 2009.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2007). *How do secondary school students write poetry? About the relation between process and product*. Paper gepresenteerd op de conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, Utrecht, 22 juni 2007.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2007). *How do secondary school students write short stories? About the relation between writing process and the quality of the final text*. Paper presented at the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary, August 28 – September 1, 2007.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2008). How do secondary school students write poetry? About the relation between process and product. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 8(3), 57-80.
- Janssen, T. (1984). Bespreking van "Het opstelonderwijs: stelsvaardigheid in het voortgezet onderwijs" van R. Damhuis e.a. *Spiegel*, 2(3), 75-81.
- Janssen, T. (1987). Kenmerken van schoolse en naschoolse schrijftaken: een onderzoek. *Spiegel*, 5(3), 11-41.
- Janssen, T. (1987). *Kenmerken van schoolse en naschoolse schrijftaken. Een analyse van schoolboekopdrachten, examenopdrachten en naschoolse schrijftaken*. Amsterdam: SCO, SCO-rapport 137.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2018). Introduction to Special Issue. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-10. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.03.12.
- Janssen, T., De Maat, P., & Rijlaarsdam, G. (2019). Beter Schrijven: Effectief schrijfonderwijs voor de bovenbouw van het basisonderwijs. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 10(15), 28-33.
- Janssen, T., & Overmaat, M. (1989). Tekstopbouw en stelsvaardigheid. In: *Zelfstandig leren binnen communicatietalenonderwijs*. Verslag Landelijke Studiedag Levende Talen 1989, 17-23.
- Janssen, T., & Overmaat, M. (1990). Een goed gestructureerd opstel schrijven is te leren. *Didactief*, 20(9), 13-15.
- Janssen, T., & Overmaat, M. (1990). *Tekstopbouw en stelsvaardigheid. Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, Forum 8.
- Janssen, T., & Overmaat, M. (1997). Ondersteunende deelopdrachten. In M. Overmaat, *Mogelijkheden voor effectiever en efficiënter schrijfonderwijs. Adviezen en voorbeelden* (pp. 69-88). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Janssen, T., Rietdijk, S., & De Maat, P. (2014). Beter teksten schrijven in de basisschool. Presentatie Good Practice Day, Leiden, 31 januari 2014.
- Janssen, T., Rietdijk, S. & Rijlaarsdam, G. (2012). Better writing and better reading by writing; Design principles for successful strategy instruction in elementary school. Seminar, Amsterdam, 10-11 May 2012.
- Janssen, T., Rijlaarsdam, G., De Maat, P., Rietdijk, S., & Van Weijen, D. (2016). Designing a strategy-oriented writing program in upper primary education in a Dutch educational context. Paper presented at the SIG Writing Conference, Liverpool, UK, July 1-6, 2016.
- Janssen, T., & Van Weijen, D. (2017). Effectief schrijfonderwijs op de basisschool: Ontwikkeling van een didactisch kader ten behoeve van peilingsonderzoek. Presentatie op de veldraadpleging Landelijke Peiling Schrijfvaardigheid, 22 juni 2017, Utrecht, SLO.
- Janssen, T., & Van Weijen, D. (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool. Een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingsonderzoek*. Amsterdam/Den Haag: Universiteit van Amsterdam en Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Janssen, T. & Van Weijen, D. (2019). Effectief schrijfonderwijs op de basisschool; een literatuurstudie. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(2), 3-15.
- Nguyen, P.N.T., Admiraal, W., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2018). Learning to Write: Effects of Prewriting Tasks on English Writings of Vietnamese Students. *Asian EFL Journal*, 20(9.1), 57-74.
- Nguyen, H.T.T., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2019). Improving Competence of Writing Argumentative Synthesis Texts: An Intervention Study from Vietnam. Paper presented at ARLE conference, Lisboa, Portugal, June 24-29, 2019.
- Nguyen, T., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2018). Improvement of Writing and Literary Understanding: Learning to Write Based on Sources. Poster presented at SIG Writing: 16th international conference of the EARLI special interest group on writing, Antwerp, Belgium, August 29-31 2018.
- Nguyen, P.N.T., Rijlaarsdam, G., Janssen, T., & Admiraal, W. (2020). Effects of rhetorical text analysis on idea generation and text quality. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, DOI: 10.1075/itl.16013.rjj.
- Overmaat, A.M., & Janssen, T.M. (1990). De effecten van training in tekstopbouw op stelsvaardigheid. In M.J. Ippel & J.J. Elshout (red.), *Training van hogere-orde denk-processen*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 123-131.
- Rietdijk, S., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education in Dutch primary schools and factors influencing students' writing performance. Paper presentation AERA, April 8-12, Washington DC.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & de Jong, P. (2013). *Better writing: An intervention study*. Poster presented at JURE, München, Germany, August 26-27, 2013.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. & De Jong, P. (2014). Dutch primary school teachers' beliefs about writing instruction and their classroom practices. Paper presentation at Writing Research Across Borders, Parijs, 21 februari 2014.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. & De Jong, P. (2014). Dutch primary school teachers' beliefs about writing instruction and their classroom practices. Paper presentation at JURE, Cyprus, June 30 – July 4 2014.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. & De Jong, P. (2014). Writing: Teachers' beliefs and classroom practices. Pre-test of an intervention study in primary schools. Poster presentation at SIG Writing Conference, Amsterdam, August 2014.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. & De Jong, P. (2015). Writing education in the Netherlands: Teachers' beliefs, classroom practice and student achievements. Paper presentation EARLI, Limasol, Cyprus, August 25-29, 2015.

- Rietdijk, S., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & De Maat, P. (2012). Beter schrijfonderwijs op de basisschool; Ontwerpregels voor effectieve schrijflessen. Round table Onderwijs Research Dagen, Wageningen, 20-22 juni 2012. *Programma ORD*, p. 37.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & De Maat, P. (2012). Better writing in elementary education: design principles for effective writing lessons. Poster presented at the EARLI SIG Writing Conference, Porto, Portugal, July 11-13, 2012.
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2016). Beter Schrijven: een interventiestudie in het basisonderwijs. CED conferentie Begrijpend lezen, Rotterdam, 28 september 2016.
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing strategy instruction: An intervention study in Dutch primary schools. Paper presented at the SIG Writing Conference, Liverpool, UK, July 1-6, 2016.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Van Weijen, D., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving Writing in Primary Schools through a Comprehensive Writing Program. *Journal of Writing Research*, 9(2), 173-225.
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2018). Does teaching matter? Practices and learning outcomes. Paper presented at SIG Writing: 16th international conference of the EARLI special interest group on writing, Antwerp, Belgium, August 29-31 2018.
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & De Jong, P. (2015). Strategy-oriented writing instruction: An intervention study in primary schools. Paper presentation at the 10th IAIMTE conference, Odense, Denmark, June 3-5, 2015.
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2016). About fidelity and implementation in writing intervention studies. Evaluation of measures used in a study in upper primary education. SIG Writing Conference 2016, Liverpool, UK, July 1-6, 2016.
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. et al. (2016). Beter Schrijven: een interventiestudie in het basisonderwijs. Poster presentatie ORD, Rotterdam, 25-27 mei 2016.
- Rijlaarsdam, G. Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & Van den Bergh, H. (2004). *Psychology and the teaching of writing in 60 minutes*. Invited Speaker. Seminar British Journal of Educational Psychology. 'Pedagogy: Teaching for Learning'. Leeds, University of Leeds, 9th-10th September 2004.
- Rijlaarsdam, G. Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. In P. Tomlinson, J. Dockrell & P. Winne (Eds.), *Pedagogy – Teaching for Learning. British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends*, Number 3 (pp. 127-153). Leicester: The British Psychological Society.
- Rijlaarsdam, G. Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Raedts, M. Broekkamp, H., & Van den Bergh, H. (July, 2005). *Psychology and the Teaching of Writing in 60 Minutes*. Presentation at the Ecole thématique: Analyses pluridisciplinaire de l'écriture. Convergences et Débats. Kuly 4-8th 2005, Poitiers, France.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E. & Toorenaar, A. (2009). The role of readers in writing development: Writing students bringing their texts

- to the test. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.). *The Sage Handbook of Writing Development*. (pp. 436-453). Los Angeles, London etc.: Sage Publications Ltd.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Raedts, M., Van Steendam, E., Janssen, T., Groenendijk, T., Toorenaar, A., Van den Bergh, H. (November 2008). *Inquiry as key activity in learning to write and writing to learn. Keynote at Norwegian Conference on Writing as fundamental skill in language education and other school subjects*. November 17-18, 2008, Trondheim, Norway.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Groenendijk, T., & Janssen, T. (February 2011). Observation as key process in writing process research and as key process in learning to write studies. Invited key note. *Text: Strukturen und Verarbeitung, 33. Jahrestagung der Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS)*. Georg-August-Universität Göttingen, 23-25 February 2011., p. 14.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Janssen, T., Groenendijk, T., & Toorenaar, A. (2011). Learning to write and writing to learn. *Better Evidence-based Education*, 3(2), 14-16.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Kieft, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Groenendijk, T., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). *The yummy yummy case: Learning to write--Observing readers and writers*. Keynote at Writing Research Across the Borders, February 22-24, 2008, Santa Barbara, CA, USA.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Kieft, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Groenendijk, T., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). *What works in writing: writing processes and learning to write interventions*. Presentation at University of Toronto. Feb 26th, Toronto, Ontario, Canada.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., & Kieft, M. (2006). Writing Experiment Manuals in Science Education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 203-233.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., & Braaksma, M. (2007, maart). *Hypertekst schrijven*. Presentatie gehouden op een nascholingsbijeenkomst van de Universiteit Antwerpen.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Braaksma, M., Van Steendam, E., Van den Branden, K., Couzijn, M., & Verheyden, L. (2013). Learning and instruction in writing. In C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & G.P. Wallach (Eds.), *Handbook of language and literacy. Development and disorders* (second edition) (pp. 545-568). New York: The Guilford Press.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S., & van Weijen, D. (2018). Chapter 12. Reporting Design Principles for Effective Instruction of Writing: Interventions as Constructs. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma, (Vol Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing*, (pp. 280-314). Leiden: Brill.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S., Van Weijen, D., & Van den Bergh, H. (June 2017). Changes in Teacher Expertise in Writing Education: Practices of some 50 and more teachers in upper primary education in The Netherlands. Keynote DieS-Sommerschule (Didaktisch-empirische Schreibforschung). 8-10 June 2017, Brugg-Windisch, Switzerland.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Braaksma, M., Kieft, M., & Janssen, T. (Nov. 2004). *Issues in the Teaching of Writing: creating purpose, audience, & communities of learners*. Invited paper presented at Seminar Reconceptualizing Writing 5-16: Cross phase and cross disciplinary perspectives. November 12th 2004, London Institute of Education. London, UK.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E., & Raedts, M. (2012). Writing. In Graham, S., Bus, A., Major, S., & Swanson, L. (Eds.). *Application of Educational Psychology to Learning and Teaching*. APA Handbook Volume 3. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Van Weijen, D., Janssen, T., Braaksma, M., & Tillema, M. (2009). Cognitive processes during writing processes and their relation with text quality. Paper presented at the EARLI conference, University of Amsterdam / Free University of Amsterdam, August 25-30, 2009.

- Ten Peze, A., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). The effect of creative writing on students' writing processes and text quality: A research plan. Poster presentation at the SIG Writing Conference, Liverpool, UK, July 1-6, 2016.
- Ten Peze, A. A., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2017). The effect of creative writing on students' writing processes and text quality. In K. Kerge, & H. Puksand (eds.), *Cultures, Arts & Verbal Communication*. Abstract book for the 11th conference of ARLE, June, 15-17, 2017 (pp. 169). Tallinn: Tallinn University.
- Ten Peze, A., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2018). Het schrijfclub – Een lessenserie creatief schrijven voor leerlingen in de bovenbouw havo/vwo. In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *32^{ste} Conferentie onderwijs Nederlands* (pp. 277-280). Gent: Skribis.
- Ten Peze, A., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2018). 'Something different!' Does creative writing instruction influence students' writing performance? Poster presented at SIG Writing: 16th international conference of the EARLI special interest group on writing, Antwerp, Belgium, August 29-31 2018.
- Ten Peze, A. A., Janssen, T. M., Rijlaarsdam, G. C. W. & van Weijen, D. (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. *Li Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-38.
- van Weijen, D., & Janssen, T. (2021). Effectieve kenmerken van het schrijfonderwijs. Paper presentatie op online SLO conferentie Teksten schrijven in het (speciaal) basisonderwijs, 4 maart 2021.

Overige onderwijskundige publicaties

- Admiraal, W.F., Blom, S.V., Janssen, T.M., & Dam, G.T.M. ten (2009). Complexity and imperfection of the scholarship of teaching in secondary education. Paper presented at the Annual European Conference on Educational Research (ECER), Wenen (Au), 28 september 2009.
- Admiraal, W.F., Blom, S.V., Janssen, T.M., & Dam, G.T.M. ten (2009). Complexity and imperfection of the scholarship of teaching in secondary education. In *ECER Programme and Presentations (online)*. Wenen (Au): ECER.
- Admiraal, W., Bulterman-Bos, J., Janssen, T., Jongejan, W., Smit, B., & Zwart, R. (2014). Moving Beyond Practical Wisdom: Teacher Research in Secondary Education. Paper presentation at AERA, Philadelphia, Pennsylvania, 3-7 april 2014.
- Admiraal, W. & Janssen, T. (2009). Onderwijsonderzoek en academisch docentschap. In: Konijn, M., Mesman, C., & Bakker, N. (Red.), *Professionals over leren en laten leren. Samengesteld ter gelegenheid van het congres 'Leren en laten leren' op 13 november 2009 te Amsterdam*. (pp. 43-46). Amsterdam: Centrum voor Nascholing Amsterdam.
- Admiraal, W., Janssen, T., Beishuizen, J., Bulterman-Bos, J., Jongejan, W., & Zwart, R. (2012). The future of HRD in secondary schools: Teachers' workplace learning to merge teaching and research. Paper presented at the 13th International Conference on Human Resource Development Research and Practice Across Europe, Portugal, May 23-25, 2012.
- Admiraal, W., Janssen, T., Huizenga, J., Kranenburg, F., Taconis, R., & Corda, A. (2014). Non Satis Scire: To Know Is Not Enough: Assessment of Student-teachers' Competence As New Teachers. Paper presented at ECER, Porto, Portugal, 2-5 September 2014.
- Admiraal, W., Janssen, T., Huizenga, J., Kranenburg, F., Taconis, R., & Corda, A. (2014). Non satis scire: To know is not enough. e-Assessment of student-teachers' competence as new teachers. Paper presented at the International Computer Assisted Assessment Conference. Zeist, 30 juni – 1 juli 2014.

- Admiraal, W., Janssen, T., Huizenga, J., Kranenburg, F., Taconis, R., & Corda, A. (2014). Non satis scire: To know is not enough. e-Assessment of student-teachers' competence as new teachers. *Turkish Journal of Educational Technology*, 13(4), 21-29.
- van Arentthals, F., & Janssen, T. (2015). Effects of using video modeling examples on contextualizing historical sources. Poster presentation JURE, Limasol, Cyprus, August 23-24, 2015.
- Baars, C., & Janssen, T. (2015). Effects of two support models in simulation-based inquiry learning of quantum physics for secondary school students. Poster presentation JURE, Limasol, Cyprus, August 23-24, 2015.
- Beach, R., Bigelow, M., Braaksma, M., Dillon, D., Dockter, J., Galda, L., Helman, L., Janssen, T., Jorgensen, K., Kapoor, R., Liang, L., Ngo, B., O'Brien, D., Sato, M., & Scharber, C. (2009). Annotated Bibliography of Research in the Teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 44(2), 210-242.
- Beach, R., Bigelow, M., Brendler, B., Coffino, K., Dillon, D., Frederick, A., Gabrielli, Helman, L., Ngo, B., O'Brien, D., Rambow, A., Scharber, C., Sethi, J., Braaksma, M., Janssen, T. et al. (2012). Annotated Bibliography of Research in the Teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 47(2).
- Beach, R., Bigelow, M., Brendler, B., Dillon, D., Frederick, A., Gabrielli, M., Helman, L., Kapoor, R., Ngo, B., O'Brien, D., Rambow, A., Scharber, C., Sethi, J., Liang, L., Braaksma, M., & Janssen, T. (2011). Annotated Bibliography of Research in the Teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 46(2), 215-217.
- Beach, R., Bigelow, M., DeLapp, P., Dillon, D., Galda, L., Helman, L., Kalnin, J., Lensmire, T., O'Brien, D., Jorgensen, K., Liang, L., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2005). Annotated bibliography of research in the teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 40(2), 207-237.
- Beach, R., Bigelow, M., Dillon, D., Dockter, J., Galda, L., Helman, L., Kalnin, J., Ngo, B., O'Brien, D., Sato, Scharber, C., Jorgensen, K., Liang, L., Braaksma, M., & Janssen, T. (2008). Annotated bibliography of research in the teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 43(2), 188-236.
- Beach, R., Bigelow, M., Dillon, D., Galda, L., Helman, L., Kalnin, J., Lewis, C., O'Brien, D., Sato, M., Jorgensen, K., Liang, L., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2007). Annotated bibliography of research in the teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 42(2), 188-227.
- Beach, R., Bigelow, M., Dillon, D., Galda, L., Helman, L., Shalhope Kalnin, J., Lewis, C., O'Brien, D., Jorgensen, K., Liang, L., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2006). Annotated bibliography of research in the teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 208-241.
- Beach, R., Brendler, B., Dillon, D., Dockter, J., Ernst, S., Frederick, A., Galda, L., Helman, L., Kapoor, R., Ngo, B., O'Brien, D., Scharber, C., Jorgensen, K., Liang, L., Braaksma, M., & Janssen, T. (2010). Annotated Bibliography of Research in the Teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 45(2), 205-210. <http://www.ncte.org/journals/rte/issues/v45-2>.
- Beach, R., DeLapp, P., Galda, L., Helman, L., Lensmire, T., O'Brien, D., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2004). Annotated bibliography of research in the teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 39(2), 186-209.
- Blok, H., & Janssen, T. (1994). Leesbevordering voor kinderen via de televisie. *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 10(6), 384-390.
- Brouwer, J., & Janssen, T. (2012). Autonomy support and structure in heterogeneous classes in Montessori pre-university education. Poster presented at the JURE conference, Regensburg, Germany, July 23-27 2012. *JURE 2012 Program book*, p. 92.
- Bulterman, J., Admiraal, W., Janssen, T., Jongejan, W., & Zwart, R. (2011). De academische master voor docenten: een verbinding tussen wetenschap en praktijk? Presentatie op het VELON-congres, Noordwijkerhout, 14 en 15 maart 2011. <http://www.pwcontent.com/VELON2011abstracts/>
- Helman, L., Allen, K., Beach, R., Bigelow, M., Brendler, B., Coffino, K., Cushing-Leubner, J., Dillon, D., Frederick, A., Majors, Y., Ngo, B., O'Brien, D., Peterson, D., Rummel, A., Scharber, C., Bear,

- D., Braaksma, M., Janssen, T., Haertling Thein, A., Liang, L., Rogers, C., & Stornaiuolo, A. (2013). Annotated Bibliography of Research in the Teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 48(2), AB1-AB60.
- Helman, L., Allen, K., Beach, R., Bear, D., Bigelow, M., Brendler, B., Brodeur, K., Cushing-Leubner, J., Dillon, D., Frederick, A., Isaacson, K., Ittner, A., Janssen, T., Liang, L., Madson, M., Mason, A., Ngo, B., O'Brien, D., Peterson, D., Rietdijk, S., Rogers, C., Rummel, A., Scharber, C., Smith, C., Stornaiuolo, A. & Thein, A. H. (2014). Annotated bibliography of research in the teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 49(2), 365-367. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. <http://www.ncte.org/journals/rte/biblios>.
- Janssen, T. (2010). De onderzoekende docent. In M. van Riessen (red.), *Academisch werk in uitvoering; Opleiden, onderzoek en onderwijs in de Academische Opleidingsschool Amsterdam* (pp.35-59). Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Janssen, T. (2014). Instrumenten voor praktijkonderzoek. Presentatie Atlas College, OSG West Friesland, Hoorn, 20 januari 2014.
- Janssen, T. (2016). Bridging the gap between research and practice: Two models of teacher research in the Netherlands. Invited lecture at Hildesheim University, Germany, January 12, 2016.
- Janssen, T. (2016). Thinking aloud as a method of research and as a method of instruction. Invited lecture at Hildesheim University, Germany, January 15, 2016.
- Janssen, T., & Admiraal, W. (2014). *Non satis scire: weten is niet voldoende. Toetsen, beoordelen en toetsgestuurd leren in de universitaire lerarenopleidingen*. Eindrapportage. Utrecht: SURF.
- Janssen, T., & Bonset, H. (1987). Empirisch onderzoek naar het voortgezet moedertaalonderwijs in Nederland. In *Een conferentieverslag van het Schoolvak Nederlands*. Antwerpen: Centrum voor Didactiek UFSIA.
- Janssen, T., & Bonset, H. (1987). *Empirisch onderzoek van het voortgezet moedertaalonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, Studie in Leerplanontwikkeling 8.
- Janssen, T., Corda, A., Huizenga, J., Kranenburg, F., Taconis, R., & Admiraal, W. (2013). Toetsen en beoordelen in de universitaire lerarenopleidingen. Posterpresentatie, Onderwijs Research Dagen, Brussel, 29-31 mei 2013.
- Janssen, T., & Van der Kamp, M. (1993). Hoofdstuk 8 Basiseducatie. In A.J.Dieleman e.a. (red.), *Volwasseneneducatie. Deel 1* (pp. 217-241). Heerlen: Open Universiteit
- Janssen, T., Van der Kamp, M., Suhre, C., & Harskamp, E. (1993). *Basisvaardigheden in de basiseducatie. Meninge over basisvaardigheden op het gebied van taal, rekenen en sociale vaardigheid*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (1992). Het learnerreport als evaluatie-instrument in de bovenbouw. In: W. de Moor & M. van Woerkom (red.), *Neem en lees* (pp. 197-208). Den Haag: NBCL.
- Janssen, T., Sienders, M., Van Duyne, N., & Van den Bongaardt, J. (2010). Wat kunnen we als onderzoekers doen om ervoor te zorgen dat ons onderzoek draagvlak krijgt binnen de school? Workshop conferentie Amsterdamse Academische Opleidingsschool, 19 april 2010, Amsterdam, Montessori College Oost.
- Janssen, T., Ten Dam, G., & Van Hout Wolters, B. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren. Een praktijkgericht overzicht van onderzoek*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen, T., Van Driel, J., Huizenga, J., Kranenburg, F., Attema-Noordewier, S., Taconis, R., & Admiraal, W. (2014). Non satis scire: Weten is niet genoeg. Beoordelen van docentcompetenties in de universitaire lerarenopleiding. Symposium Onderwijs Research Dagen, Groningen, 11-13 juni 2014.
- Karkdijk, J., Van de Leemkolk, S., Swart, J., Admiraal, W., & Janssen, T. (2011). Making geographical relations; a mystery? In N. Mansour (Ed.), *Program book JURE 2011*. Junior Researchers of EARLI (p. 103). Exeter, UK: University of Exeter.

- Kniep, J., & Janssen, T. (2011). Studerend lezen in 4-havo: hoe doen leerlingen dat? *Levende Talen Tijdschrift*, 12(1), 26-37.
- Kniep, J., & Janssen, T. (2014). Effects of observational learning on students' use of and attitude towards reading and learning strategies. *Li Educational Studies in Language and Literature*, 14, 1-21.
- Kniep, J., Tolsma, E., & Janssen, T. (2011). Effects of observational learning on students' use and knowledge of reading and learning strategies. In N. Mansour (Ed.), *Program book JURE 2011*. Junior Researchers of EARLI (p. 117). Exeter, UK: University of Exeter.
- Kniep, J., Tolsma, E., & Janssen, T. (2011). Effects of observational learning on students' use and knowledge of reading and learning strategies. Paper presented at the JURE conference, 29-30 August, 2011, Exeter, UK: University of Exeter.
- van Lanschot Hubrecht, V., & Janssen, T. (2011). Educational design research in a career development program. In N. Mansour (Ed.), *Programme book JURE 2011*. Junior Researchers of EARLI (pp. 102-103). Exeter, UK: University of Exeter.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986). *Moedertaaldidactiek, een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. 4 herz. druk. Muiderberg: Coutinho. (Bijdragen aan de hoofdstukken over spreken en schrijven).
- van der Linden, H., Janssen, T., & Admiraal, W. (2012). Mentors matter! Paper presented at the JURE conference Regensburg, Germany, July 23-27 2012. *JURE 2012 Programmebook*, p. 63-64.
- Rijlaarsdam, G., Gerits, H., & Janssen, T. (2019). Nederlands anders in het Cultuur- & Maatschappijprofiel. Een exercitie. *Levende Talen Magazine*, 106(2), 40-41.
- Rijlaarsdam, G. & Janssen, T. (2011). Een onderzoeksklimaat in school: Hoe krijg je het, hoe hou je het? Presentatie gehouden tijdens de Collaborative Action Research Network (CARN), Utrecht, 29 januari 2011.
- Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2018). Curriculum.nu Nederlands: Een afslag te vroeg. *Levende Talen Magazine*, 105(5), 46 - 48.
- Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2018). Vakdidactisch onderzoek: over nut, noodzaak en mogelijkheden. In: J. Bloemert, K. de Gloppe, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen & J. Gaus (Eds.), *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk*, *Levende Talen Magazine*, p.64-65.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Romein, P., Kappé, J., & Koffeman, A. (2012). Onderzoek op Academische Opleidingsscholen: een nieuw soort onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 89, 381-384.
- Sienders, M., & Janssen, T. (2015). Taking a closer look at differentiated instruction: validating an observation scale. Round Table JURE, Limasol, Cyprus, August 23-24, 2015.
- Sienders, M., Schellings, G., Van den Bongaardt, J., Janssen, T. (2011). Teach what you preach; Differentiated professional development for differentiating instruction. Poster presented at the EAPRIL conference, November 23-25, Nijmegen, the Netherlands.
- Smeets, M., Beneden, H., & Janssen, T. (2012). Learning how to cooperate: Effective teacher strategies for improving cooperation amongst students. Round table at the JURE conference, Regensburg, Germany, July 23-27 2012. *JURE 2012 Programmebook*, p. 34.
- Tierney, J.D., Mason, A.M., Frederick, A., Allen, K., Beach, R., Bear, D., Caldas, B., Crampton, A., Cushing-Leubner, J., Helman, L., Isaacson, K., Israelson, M., Ittner, A., Janssen, T., Jones, H., Joubert, E., Liang, L.A., Martin-Kerr, K.G., Madson, M., Nielsen-Winkelman, T., Ortmann, L., Peterson, D., Rombalski, A., Rosheim, K., Rummel, A., Struck, M., Sulzer, M., Thein, A.H. (2016). Annotated bibliography of research in the teaching of English. *Research in the Teaching of English* 51(2), AB1-AB55. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/RTE/0512-nov2016/Bibliography.pdf>
- Willemsen, K., & Janssen, T. (2012). Observational learning and reading strategies in French, L2. Poster presented at the JURE conference, Regensburg, Germany, July 23-27 2012. *JURE 2012 Programmebook*, p. 102-103.

Tanja ten voeten uit

Wat eraan voorafging

‘Zullen we samen een persoonlijke schets schrijven voor het Tanjaboek?’

‘Een persoonlijke schets? Het kan niet te persoonlijk worden, hè GR. Daar is Tanja niet van. En het past ook niet in zo’n boek. Het moet een ode worden.’

‘Een ode, een ode. Daar is Tanja ook niet van, hè. Als we nu gewoon standaard beginnen: “Tatjana Marianne Janssen werd geboren in Rotterdam en bracht haar jeugd door in Delft.”’

‘Nee, dit doen we anders hoor! Niet zo belegen, voor Tanja niet zo standaard.’

‘Oké, anders. Gewoon wat onderwerpen strooien dan?’

‘Probeer maar eens.’

Schrijven

‘Tanja schrijft heel goed: heel leesbaar, toegankelijk. Goed gestructureerd. Klare gedachten, gebaseerd op kennis en waarneming. Wars van hollige lawaaitaal.’

‘Ik vind haar een taalwonder. Dat zat er al jong in. Ze schreef fictie. Als leerling van een jaar of elf, dertien, deed ze mee aan een schrijfwedstrijd en won de eerste prijs. Foto in de krant, in zoiets als de Delftse Post, daar was Tanja dan verlegen mee. Het schrijftalent zit in de familie; haar oma van vaderskant was onderwijzeres en kon goed schrijven, de oudste zoon Wouter (Tanja’s vader) kon dat ook en de jongste zoon historicus Evert Janssen Perio heeft vele boeken op zijn naam en was zelfs zo’n berucht brievenschrijver naar redactie van de NRC dat Martin van Amerongen een herdenkingsstuk schreef toen hij stierf⁷. Tanja’s broer Mark, sociaalwetenschappelijk onderzoeker en paddenstoelenliefhebber, kan ook heel goed schrijven. Tanja heeft ook dat familieschrijftalent.’

‘In ons onderzoeksteam is Tanja de schrijver. In alle artikelen en hoofdstukken waaraan Tanja als een van de auteurs bijdraagt, kun je haar hand zien. Veel inzicht in compositie. Zij kan het beste van ons allen wieden, schoffelen en harken in teksten. Haar medeauteurs vertrouwen op Tanja’s kritische blik, vriendelijk verwoord. Stukken samen met haar schrijven is

7 Zie <https://www.groene.nl/artikel/dr-e-m-janssen-perio>

fijn: je bent verzekerd van aandacht en volharding, heldere formulering, stukken worden korter en winnen aan zeggingskracht.'

'Tanja is, vind ik, heel gul in het geven van feedback. Ze neemt dat heel serieus, verdiept zich serieus in andermans teksten, denkt na over hoe iets beter verwoord kan worden. En ze slaat vaak de spijker op de kop. Ze geeft heel veel aandacht en altijd het uiterste van haar denkkracht aan anderen. Dat karakteriseert haar: ze is een gever, een gulle gever. Jarenlang gidste zij auteurs als redacteur van *L1-Educational Studies in Language and Literature* naar de eindstreep van publicatie. Bij promovendi ging dat nét zo. Promovendi die productief met feedback konden omgaan, konden zo profiteren van haar wetenschappelijke kennis en konden ook altijd rekenen op haar waardering en steun.'

'Ik heb ook wel gehoord dat het voor promovendi niet altijd even makkelijk was als ze het een keertje niet met haar eens waren. Ook al was Tanja's kritiek stevig beargumenteerd en raak geformuleerd, als je het er niet mee eens was dan kan het lang duren voor Tanja het accepteerde. Beetje koppig, soms. Vriendelijk, maar koppig.'

Mie-mie-zelluf

'Je zei eens tegen mij dat je bewonderde dat Tanja zo autonoom was in haar onderzoek. Die opmerking is me altijd bijgebleven. Ik denk dat het een heel belangrijke karaktereigenschap is van haar, niet alleen in haar werk, maar ook in haar privéleven. Die (soms extreme) autonomie, het zelf uit willen zoeken, het zelf oplossen, zat er ook al vroeg in. Volgens een van de klassieke familieverhalen – zei Tanja toen ze maar net kon praten, als haar moeder haar wilde helpen, al op overtuigde toon: mie-mie-zelluf. Dat werd natuurlijk prompt haar bijnaam in het gezin. Ze is de jongste van vier kinderen: elf jaar jonger dan de oudste broer, acht jaar jonger dan de tweede broer, en nog geen jaar jonger dan haar zus, tegen wie ze als peuter natuurlijk wel moest opboksen, temeer daar haar ouders de meisjes bijna als tweeling opvoedden, met dezelfde kleertjes.'

'Die autonomie, ja, vind ik nog steeds. Haar onderzoeksonderwerpen zijn autonoom, niet ingegeven door subsidievereisten of trends. Ja, in het begin, toen ze bij de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de UvA kwam werken, in het werkverband taal, onder leiding van Hildo Wesdorp, op de Herengracht, toen moest ze zich voegen naar het project dat daar voorhanden was. Ze heeft toen uitermate precies alle karakteristieken

blootgelegd van schrijfp opdrachten in schoolboeken Nederlands. Daarna ging ze samen met Marianne Overmaat steldidactieken uitschrijven en testen. En rond 1990 stapte ze over naar het onderzoeksprogramma van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de UvA. Vooral omdat ze daar het vooruitzicht had eigen onderzoekslijnen uit te kunnen zetten. Ze begon er haar promotieonderzoek, over vormen van literatuuronderwijs in Nederland. Dat traject werd begeleid door Steven ten Brinke, hoogleraar in Utrecht.'

'Tanja was erg lovend over hem. Ze kon zijn non-conformistische en creatieve onderzoeksideeën zeer waarderen. Ze vonden elkaar vooral in het gemeenschappelijke idee dat de leerling centraal staat, en niet de instructie, het schoolboek, de leraar. Het idee dat een leerling al veel weet, en dat onderwijs die kennis moet benutten en uitbreiden. Tanja's voorkeur voor persoonlijkheidsvormend literatuuronderwijs kreeg in die periode duidelijke contouren.'

'Ze ging haar eigen weg, inderdaad, en werd een heel goede onderzoeker. Binnen het Instituut voor de Lerarenopleiding (*het ILO*) van de UvA, later de Interfacultair Lerarenopleidingen (*de ILO*), deed Tanja de eerste jaren vooral onderzoek, eerst haar promotieonderzoek dat resulteerde in een heel degelijk en toegankelijk proefschrift, daarna onderzoek gefinancierd door de UvA en het NWO.'

'Tanja gaf thuis hoog op van Frank van Dixhoorn. Ken jij die?'

'Zeker ken ik die! Later verzorgde ze ook keuzewerkgroepen voor masterstudenten. Die keuzewerkgroepen werden goed bezocht, en inspireerden menig student om een afstudeeronderzoek te doen naar interventies in literatuuronderwijs. Het was in die tijd dat ze Frank van Dixhoorn ontmoette, een docent in Bergen (NH) met een boeiende praktijk in het leerlingen zelf vragen laten stellen bij literaire teksten. Samen gaven zij de werkgroepen, en Tanja ging zijn onderwijspraktijk theoretisch en empirisch onderbouwen met een NWO-project. Met die nieuwe kennis werden de studenten weer gevoed, en zo ontstond er een terrein waarop Tanja de expert werd. Haar onderwijs was gebaseerd op 'eigen' kennis, en niet op basis van andermans teksten die in een powerpointje werden gestopt. Dat onderwijs aan studenten op haar terrein, studenten helpen ontwerponderzoek te doen naar interventies om leerlingen aandachtig, met interesse literaire teksten te laten verkennen, dat bevalt haar.'

'Bij hoeveel proefschriften van anderen was Tanja betrokken, weet jij dat?'

'Dat weet ik niet zeker. Ik ken alleen de proefschriften aan de UvA. De promotietrajecten waar Tanja bij betrokken was en is als copromotor en

dagelijks begeleider laten die inspiratieve sporen na: bij Talita Groenendijk (2012), Phuong Nam Ti Nguyen (2012), Marloes Schrijvers (2019), Martijn Koek (in voorbereiding), Anouk ten Peze (in voorbereiding), Lieke Holdinga (in voorbereiding), en Tran Nguyen Huong Thao (in voorbereiding).’

Op de voorgrond

‘Tanja oogt een beetje verlegen, vinden jullie op de UvA dat ook?’

‘In gezelschappen, ja. Ik herinner me haar entree als feestelijke bloemetjesverschijning op de SCO, een onderzoeksinstituut, Herengracht, waar ik toen werkte, ergens rond 1987? Ze kwam beneden de kantine in, die grensde aan de tuin. Daar stonden wij, Huub van den Bergh en ik. We zagen haar tegelijkertijd, keken elkaar aan, en Tanja was weer naar boven. Ze was gezien.

‘Die ongelooflijke stress voor lezingen.’

‘O ja, lezingen op conferenties, daar kon ze erg tegenop zien. Al die ogen op je gericht, en alsof je iets te vertellen had omdat je toevallig iets uitgezocht had, of ontdekt. Heel bijzonder kon dat toch niet zijn. Als we iets samen deden op een conferentie, dan zorgde Tanja er wel voor een rol op de achtergrond te bedenken. Maar dat veranderde wel. Werkervaring had daar mee te maken, en het inzicht toelaten dat anderen haar werk en artikelen zeer waardeerden. Zeker toen zij collega's ontmoette in het internationale circuit van de IAIMTE, een club waarin Tanja een *special interest group* opzette, en activeerde. Die club bleek overeenkomstige ideeën te hebben over literatuuronderwijs, en overeenkomsten te vertonen in werkdrijf. Enthousiasmerende, laagdrempelige conferenties waren het, met internationale collega's van rondom literatuuronderwijs, uit Duitsland, Israël. Het samenwerken met de Duitse collega Irene Pieper (Hildesheim, later Berlijn), en eerder met Mary Kooy (OISE, Toronto, Canada): onuitwisbare, prettige ervaringen.

Arbeidsethos

‘Wij kennen Tanja niet anders dan iemand die altijd heel hard werkt. Haar hele werkleven. Op het gymnasium nam ze haar huiswerk altijd serieus, als student Nederlands ook. Tijdens haar schooltijd in de jaren '70 werd er elke avond huiswerk gemaakt aan de tafel in de grote kamer van Markt 7, ook al vond ze het vak Latijn bijvoorbeeld verschrikkelijk. Ze gaf het toch niet op. Ze was een goede leerling en een doorzetter. Ze gaat ervan uit dat je

je beste beentje voor moet zetten, dat zou een familie-eigenschap kunnen zijn. Ze bereidde zich altijd goed voor. Ook had ze tijdens haar schooltijd bijbaantjes op de vrijdagavond en zaterdag om wat bij te verdienen. Haar ouders droegen uit dat je moet werken om verder te komen. Dat hadden ze zelf ook gedaan, toen zij uit de Tweede Wereldoorlog kwamen, een heel verhaal apart.

‘Dat herken ik. Dat alles geven, als onderzoeker, als begeleider van masterstudenten en promovendi, als collega. Die stiptheid van afspraken. Haar hoge arbeidsethos maakt dat ze weinig begrip heeft voor labbekakkerigheid. Collega’s, studenten, soms een promovendus. Het zorgde wel voor stress als Tanja merkte dat de ander niet met eenzelfde arbeidsethos was behept. Die ander die rustig op vakantie ging, midden in een project, en net voor vertrek een artikel over de schutting gooide, als zoethouder, terwijl het totaal niet af was en de deadline voor indiening bij een gerenommeerd tijdschrift naderde.’

‘De kiem van dat arbeidsethos ligt in haar vroege jeugd, in het gezin, heb ik uit betrouwbare bron. Ik denk dat het gepaard gaat met een verheffingsideaal, dat ook ruim in haar familie rondwaarde. Oma Janssen, vader Janssen, allemaal onderwijs, hart en nieren, bijdragen aan groei van anderen. En dan mooi gemixt met de empathie die Tanja van haar Russische moeder Valentina meekreeg, humorvolle liefde, belangstelling voor anderen.’

‘Zo is het wel, denk ik. Niet zozeer politiek, maar een humanistisch verheffen. Tanja en ik hebben samen heel wat docententeams op academische scholen begeleid, in de beginfase, als pioniers in het systeem van die academische scholen. Dat vonden we allebei heel prettig werk. In Almere, Amsterdam, West-Friesland (2006-2011). Tijd noch moeite sparend om docenten te ondersteunen in hun onderzoek om de school vooruit te helpen. Tanja’s kracht in zo’n team is om goed te luisteren naar wat docenten binnen de context van de school te weten willen komen, en dan te bedenken hoe je met eenvoudige onderzoekstechnieken zoveel mogelijk boven tafel kunt krijgen, en hoe je die nieuwe kennis zo helder mogelijk voor het voetlicht brengt. Dat deed ze ook toen zij met Wilfried Admiraal sinds 2009 de opleiding Academisch Meesterschap bestierde. Een paar jaar lang werden cohorten van vijftien tot twintig eerstegraads bevoegde docenten opgeleid tot (vak)didactisch onderzoeker. Flink wat van hen vroegen later onderzoeksbeurzen aan, en die aanvragen werden ook vaak begeleid door Tanja en Wilfried. Behoedzaam, consistent, constructief.’

‘Ja, Tanja vond dat een heerlijke werkperiode, en een fijne samenwerking met Wilfried Admiraal. Eeuwig zonde dat die broedplaats voor talent en verheffing verdween toen de opleiding AM werd opgeheven.’

‘Eeuwig zonde, ja. Kortademig management.’

‘Dat vond Tanja wel erg.’

‘Dat vond Tanja heel erg. Maar je hoorde haar niet daarover. Incasseren. Voorwaarts.’

Missen

‘Ga je haar missen in het onderzoeksteam?’

“Heel erg mis ik haar, missen we haar. De hele onderzoeksgroep mist haar, de redactie van *L1-Educational Studies in Language and Literature* mist haar, alle promovendi die onderweg zijn. En ik mis haar literatuurtips. Geen collega die zoveel leest als Tanja. A.M. Homes zou ik volledig gemist hebben zonder Tanja’s tips. En Jeanette Winterson.

*
**

‘Zo maar laten, ja.’

‘Maar past dit nog? Waar Tanja niet tegen kan, in willekeurige volgorde: zelfoverschatters, luiards, meelopers, kleine mensen (fig.), haantjes (M/V).’

‘Nee, dat past niet meer. Laat het zo maar. Haal je de tikfouten er nog wel uit?’

Dit boek bevat een bonte verzameling korte verhalen en lesideeën, geïnspireerd op *Literatuur leren lezen in dialoog* van Tanja Janssen (2009). Leerlingen leren literaire teksten aandachtig te lezen, erover na te denken en die gedachten uit te wisselen en uit te diepen.

Een adhoc-collectief van collega's van Tanja Janssen zocht verhalen en bedacht er lesplannen bij. Die lesplannen zijn persoonlijke interpretaties van Janssens opvattingen over hoe literatuuronderwijs vorm zou moeten krijgen: zoeken naar betekenis door actief te lezen, vragen te stellen en te praten over literatuur.

Dit boek biedt u lesideeën die u naar uw hand kunt zetten, zodat de les past bij uw leerlingen, zij er plezier aan zullen beleven en tot diepere inzichten kunnen komen.