

Op het Ds. Piersoncollege in Den Bosch wordt al jarenlang gewerkt met leeskringen, waarbij leerlingen met elkaar praten over gelezen boeken. De positieve ervaringen daarmee hebben als vliegwiel gefungeerd voor grotere projecten waarbij ook andere vaardigheden aan bod komen. Vervolgens is de stap gezet om het afsluitende dialoogmondeling over het leesdossier te veranderen in een groepsmondeling. Waarom zijn deze initiatieven genomen, hoe gaat zo iets in zijn werk, wat zijn de ervaringen tot nog toe en wat zijn verbeterpunten?



Foto: Anda van Riet

LEZEN DOE JE MET ELKAAR

Leeskringen en groepsmondelingen

MARGOT DE WIT

Leeskringgesprekken maken sinds jaar en dag al deel uit van ons curriculum op het Ds. Piersoncollege te Den Bosch, zowel op vmbo, havo en vwo – waar ik werkzaam ben als docent Nederlands. De achterliggende gedachte om met die didactiek destijds te starten was dat het voor onze leerlingen zinvol kon zijn om met elkaar te praten

over een gelezen boek. Van hun leeservaringen zou eenieder kunnen leren.

De kiem van die gedachte was gelegd door een van mijn docenten literatuurwetenschap, Will van Peer. In de jaren negentig betoogde hij gloedvol dat de ethische functie van literatuur ervoor kan zorgen dat we betere mensen worden. Literatuuronderwijs is in zijn optiek vooral emotieonderwijs en daarom zo van belang voor

adolescenten. Immers, in deze leeftijdsperiode worden jongeren met zingevingproblematiek geconfronteerd. Literatuur kan hen daarbij helpen – leerlingen leren naast zichzelf ook de ander beter kennen (Van Peer, 1995).

Nog steeds is de ethische functie van lezen populair: hedendaagse literatuurwetenschappers, zoals Koopman en Hakemulder (2015), pleiten ervoor om het onderzoek

naar de relatie tussen literatuur en morele educatie hoog op de researchagenda te zetten. Enkele studies hebben inderdaad al laten zien dat lezen positieve effecten heeft. Het blijkt bijvoorbeeld dat zowel volwassenen als kinderen die met literatuur werden geconfronteerd, zich daarna veel beter konden verplaatsen in de leefwereld van anderen (Bal & Veltkamp, 2013). Van dit inzicht wordt bijvoorbeeld dankbaar gebruikgemaakt bij de

studie geneeskunde. Artsen in opleiding kunnen tegenwoordig kiezen voor het vak Literatuur, waar inzichten gedeeld worden die te vinden zijn in bepaalde romans. Dit alles gericht om het inlevingsvermogen van deze artsen in opleiding te vergroten, zodat zij later nog betere medici worden (Oderwald, 2016).

Dat literair lezen niet alleen een positieve bijdrage levert aan het ethische aspect maar ook buitengewoon zinvol is voor andere vaardigheden wordt bevestigd door de onderzoeken van Mol en Bus (2011). Zij tonen aan dat leerlingen die veel literair lezen, hoger scoren bij technisch en begrijpend lezen. Een jong gestarte leesroutine draagt ook nog eens bij aan het vergroten van intellectuele vaardigheden en toekomstig succes in de samenleving.

Het onderzoek van Schrijvers, Janssen en Rijlaarsdam (2016) is van belang voor onze eigen praktijk van leeskringen. Bovenbouwleerlingen geven in deze studie aan dat zij zich kunnen herkennen in literaire personages en verhaalsituaties en dat ze daarbij empathie en sympathie ervaren. Die leerervaringen met betrekking tot zelfinzicht en sociaal inzicht komen het veelvuldigst voor als er sprake is van een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering in tegenstelling tot een analytisch-interpretatieve benadering (zie kader). Is voor de docent een belangrijk doel van literatuuronderwijs dat leerlingen levenslessen meenemen, dan raden de onderzoekers aan te kiezen voor een lezersgerichte benadering. Van belang is daarbij dat de nadruk gelegd wordt op persoonlijke ervaringen

met literaire teksten en dat er ruimte geboden wordt om leerlingen te laten praten over wat die teksten voor hen betekenen. Juist die benadering staat centraal staan in onze opzet van de leeskring.

Uitdagingen

Er zijn dus genoeg redenen om onze leerlingen volop onder te dompelen in de wereld van de literatuur – hoewel dit beslist geen sinecure is, want wordt de leescultuur niet volop bedreigd door de beeldcultuur? Kijken leerlingen niet veel liever naar films en series dan dat ze een literaire roman lezen? Zouden we om die reden niet veel meer gebruik moeten maken van datgene wat de concurrent zo aantrekkelijk maakt en daar onze didactiek mee verrijken?

Philip Huff (2016) betoogt in ‘Een boek is even leuk als een serie’ dat lezen bij uitstek een sociale onderneming is waarbij het erom draait wie de anderen zijn en hoe de lezer zich tot hen verhoudt. Jongeren houden meer van series dan van boeken, omdat series een gedeelde, gelijktijdige beleving opleveren via bijvoorbeeld WhatsApp. Laat leerlingen niet alleen uitgebreide analyses maken over hun gelezen boeken, maar laat ze hun lees- en leerervaringen met elkaar delen, is dan ook Huffs advies.

Dat leerlingen het niet alleen leuk vinden om met elkaar te praten over beeld en gesproken woord, laat onze praktijk van leeskringen zien: het gros van de leerlingen vindt het inderdaad zinvol en leerzaam om

Vanwege onze positieve ervaringen met de leeskring wilden we die inzetten als katalysator voor andere vaardigheden

na lezing van een gezamenlijk gelezen boek ervaringen met elkaar te delen en te verdiepen.¹ Maar ook de wat oudere jongeren laten zien dat het nieuwe lezen veel socialer is dan lezen ooit was. De nieuwste trend onder hen schijnt *binge reading* te zijn (Fortuin, 2016). Bepaalde boeken zijn weer helemaal in en worden verslonden door jonge vrouwen in de leeftijd van 15 tot 35 jaar. Ze praten er volop over op Facebook of ze appen met een vriendin terwijl ze aan het lezen zijn. Lezen is meepraten.

De leeskring als katalysator

Vanwege onze positieve ervaringen met de leeskring wilden we die inzetten als katalysator voor andere vaardigheden. In ons curriculum hebben we daartoe onder andere het project *Beleef en Oordeel* opgezet: in kleine groepen wordt eerst een roman gelezen waarin een bepaald maatschappijkritisch thema naar voren komt (het zogenoemde beleefaspect). Dat thema wordt vervolgens uitgediept door het aanleggen van een documentatiemap (het oordeelaspect), waarbij documenteren, tekstbegrip en samenvatten centraal staan. Na deze onderzoeksfase brengen de leerlingen tijdens een groepsdiscussie hun onderbouwde standpunten naar voren en wordt er met elkaar gediscussieerd over mogelijke oplossingen. Ten slotte schrijven zij een betoog en proberen zij een argument dat zij van hun tegenstander tijdens de discussie hebben gehoord, te weerleggen.

In een dergelijke kruisbestuiving komen belangrijke vaardigheden als literair lezen, tekstbegrip, onderzoeken, schrijven en discussiëren over eenzelfde onderwerp volop aan bod. Geschikte boeken voor deze opzet zijn bijvoorbeeld *De gelukvinder* van Edward van de Vendel (thema: asielzoekers) of *Winter in Gloster Huis* van Vonne van der Meer (thema: voltooidlevenproblematiek). Doel van dit alles is dat door mede een beroep te doen op empathie de kans groter is dat leerlingen daarna genuanceerder spreken en schrijven in hun eindtoetsen. Een aantal van hen gaf aan dat dit inderdaad het geval was. Uit een verslag van een havo 5-leerling: ‘Voor dit project was ik tegen de komst van veel asielzoekers. Door het lezen van *De gelukvinder*, dat gaat over een jongen die net zo oud is als ik, kon ik me veel beter verplaatsen in de

achtergronden en problemen van vluchtelingen. Ik ben er daardoor anders over gaan denken.’

Het groepsmondeling

De volgende stap bestond erin om het mondelinge tentamen over de leeslijst in plaats van de bekende dialogvorm docent–leerling te laten plaatsvinden in kleine groepen. Niet alleen het tijdsaspect was daarbij een belangrijke overweging – als je uitgaat van een groep van zeven leerlingen, dan ben je al gauw zo’n twee en een half uur bezig met dialogomondelingen, terwijl een groepsmondeling slechts vijf tot zes kwartier duurt. Wat vooral zwaar woog, was dat de voor ons zo belangrijke persoonlijk-ervaringsgerichte benadering tijdens het gangbare mondeling te veel overschaduwde door een analytische benadering waarbij we in eerste instan-

De volgende stap bestond erin om het mondelinge tentamen over de leeslijst in plaats van de bekende dialogvorm docent–leerling te laten plaatsvinden in kleine groepen

	ANALYTISCH-INTERPRETATIEF	PERSOONLIJK-ERVARINGSGERICHT
DOEL	meer vakinhoudelijk gerichte, analytische, interpretatieve doelen; tekstuele en contextuele kennis opdoen	meer leerlinggerichte, persoonlijke, belevingsgerichte doelen; literairesmaakontwikkeling, ervaren van persoonlijke waarde van literatuur
FOCUS	focus op kennis en vaardigheden met betrekking tot literaire (structuur)elementen; belang van literaire analyse, begrip en interpretatie	focus op hoe literaire teksten ervaren worden; belang van beleving, emoties, herkenning, inleving en inbeelding
INTERACTIE	minder interactie: frontaal lesgeven en uitleg door de docent	meer interactie: klassengesprekken en overleg tussen leerlingen

Benaderingen van literatuur volgens Schrijvers et al. (2016)

tie vooral controleerden of de boeken wel gelezen waren. Zou een leerling, zeker iemand die niet van lezen houdt, door zo'n traditioneel mondeling gestimuleerd worden om na zo'n sessie ook te blijven lezen?

Onderwijscolumnist René Kneyber (2016) liet in *Trouw* zien dat je je dat inderdaad kunt afvragen: 'Op het vmbo moeten leerlingen bij ons zes boeken lezen. Een collega Nederlands beweerde stellig dat ze de leerlingen er zo uit kon pikken die een boek niet hadden gelezen. Uit mijn mentorklas had ze er eentje gesnapt en een twee gegeven. Ik vroeg het na: de hele klas bleek geen enkel boek te hebben gelezen. Verder was niemand betrapt. Nu ja, dat is vast ook zo'n 21ste-eeuwse vaardigheid.'

Als je het nieuwe model van 21ste-eeuwse vaardigheden op Kennisnet bestudeert (zie <bit.ly/lm-21>), kun je je inderdaad afvragen of het mondeling in dialoogvorm nog wel van deze tijd is. Dat model bestaat uit elf competenties die leerlingen nodig hebben om te functioneren in de maatschappij van de toekomst. Sociale en culturele vaardigheden horen daarbij, maar het draait vooral om samenwerken. Volgens Kennisnet is samenwerken het voornaamste onderdeel om tot een gewenst resultaat te komen. Belangrijke kwaliteiten daarbij zijn: 'Je moet vooral veel kunnen delen en vertellen waar je mee bezig bent, vragen durven stellen, je kwetsbaar opstellen, openstaan voor kritiek, nieuwsgierig en eerlijk zijn.'

De praktijk

In een afsluitend groepsmondeling over het gehele leesdossier komen dergelijke vaardigheden volop aan bod. Eerst start de groep met een leeskringgesprek over twee boeken rondom een thema; met zo'n leeskring hebben de leerlingen in de voorgaande jaren ervaring opgedaan. Ze hebben vooraf samen gesprekspunten voorbereid, ze stellen vragen aan elkaar en horen van elkaars beleving bij bepaalde boeken (voor meer informatie, zie De Wit, 2006).

Daarna komen de andere boeken van ieders leesdossier en leesontwikkeling in de loop der jaren aan bod. De docent heeft voorafgaand aan deze sessie de leeslijsten naast elkaar gelegd, daarbij lettend op overeenkomsten en verschillen van de gelezen boeken per periode, genre en thematiek. Hij start met het stellen van bepaalde analytisch-interpretatieve vragen, waarbij andere leerlingen kunnen aansluiten bij de beantwoording van een vraag aan een groepsgeenoot (of wanneer deze in gebreke is gebleven).

Vervolgens komen persoonlijk-ervaringsgerichte aspecten aan de orde, waarbij leerlingen ook zelf vragen

aan elkaar stellen (hadden jullie ook deze leeservaring?, wat is het belang van dit boek?, welke beslissing had de hoofdpersoon beter kunnen nemen? et cetera). De kwaliteit van hun vragen is essentieel om de diepgang van een gesprek te garanderen. Blijft die beneden de maat, dan kan de docent ingrijpen.

De leraar blijft in deze opzet van belang, maar zijn rol is anders geworden. In plaats van controleur, is hij nu veeleer een socratische vroedvrouw (m/v), die door sturende vragen en coaching ervoor zorgt dat bepaalde inzichten in de gehele groep het levenslicht kunnen aanschouwen. Leesbevordering en sociale controle gaan daarbij hand in hand. Want je dupeert niet alleen jezelf als je een boek niet gelezen hebt maar ook de groep, omdat zoiets een zichtbaar negatieve impact heeft op de kwaliteit van het gesprek.

In voorgaande leerjaren zijn er in leesgroepen boeken samen gelezen en besproken en een aantal is klassikaal gelezen (*Max Havelaar*, *Karakter* en dergelijke). Dat komt voor dit systeem goed uit, omdat leerlingen en docent dan al enigszins een gemeenschappelijk kader hebben, maar per se noodzakelijk is het niet. Dat onze leerlingen ook andere boeken gelezen hebben dan hun groepsgenoten, is meteen een mooi aanknopingspunt om dieper in te gaan op verschillen en overeenkomsten. Hetzelfde geldt voor bepaalde genres of boeken uit een literaire periode die veel identieke aspecten hebben.

Hoe zo'n groepsmondeling te beoordelen, leek eerst lastig, maar valt in de praktijk mee; de beoordeling geeft een redelijk representatief beeld van de literaire en mondelinge capaciteiten van de leerlingen. Voorafgaand aan het gesprek heeft elke leerling vanaf de bovenbouw aan het eind van elk leerjaar een eindcijfer over de literatuurtoetsen en -opdrachten gekregen. Het gemiddelde van die cijfers is het uitgangspunt voor het groepsmondeling: afhankelijk van hun inbreng kunnen leerlingen hoger of lager uitkomen – bij ons is dat maximaal –1 tot +1 punt.

Aandachtspunten

We hebben nu een paar jaar ervaring met deze wijze van tentamineren. Een verbeterpunt is de voorbereiding. Omdat de deelnemers ook vragen aan elkaar moeten stellen en hierop beoordeeld worden, is extra aandacht hiervoor zinvol. De didactiek van Janssen (2009) over lezersvragen en dialogisch leren is daarbij een handig hulpmiddel. Datzelfde geldt ook voor de zogenaamde Thinking Skills-opdrachten die Robben en Houkes (2017) bij de *Max Havelaar* hebben ontwikkeld. Leerlingen leren zo verdiepende vragen te stellen, waarna

Het grootste voordeel is dat in deze nieuwe opzet veel meer recht gedaan kan worden aan een lezersgerichte benadering zonder dat theorie en kennis ondergesneeuwd raken

gezamenlijk gereflecteerd kan worden.

Het grootste voordeel is dat in deze nieuwe opzet veel meer recht gedaan kan worden aan een lezersgerichte benadering zonder dat theorie en kennis ondergesneeuwd raken. Verhaalanalytische vragen blijven immers van belang. De doelen dat leerlingen hun literaire begrippen kennen en kunnen toepassen maar ook dat gelezen werken in historisch perspectief geplaatst kunnen worden, staan nog steeds centraal. Daarnaast komen lezersgerichte vragen veel meer aan bod dan in de oude situatie – vragen die te maken hebben met leesbeleving en leesbezinning, zoals de leesattitude vroeger en nu, de literaire competentieprofielen van Witte (2008) enzovoort. Deze uitwisseling van ervaringen in een groep levert een win-winsituatie op in tegenstelling tot de oude werkwijze.²

Behalve tijdwinst ervaren wij minder werkdruk en veel meer voldoening dan in de oude opzet. Het werkt heel stimulerend om te zien hoe leerlingen gegroeid zijn in hun leesontwikkeling en welke verrassende constatering zij ten beste geven tijdens zo'n groepsmondeling. Met name niet zo gemotiveerde jongens hebben in zo'n groepsvorm gelegenheid nieuwe inzichten te horen – veel meer dan in de oude situatie, waarin overwegend gecontroleerd werd of alles inderdaad gelezen was. In plaats van afgestraft te worden met een laag cijfer wordt hun nu de gelegenheid geboden iets anders te zien en horen: bijvoorbeeld leesplezier van klasgenoten van wie ze dat niet hadden verwacht of tegen wie ze opkijken. Daardoor durven ze zichzelf meer te laten zien en ook te komen met ontboezemingen over hun leeservaringen.

Voor alle partijen is het inspirerend te merken dat leerlingen na afloop van hun groepsmondeling vaak nog druk napratend met elkaar het lokaal verlaten. Een enorme leesbevorderingswinst die in de oude situatie ondenkbaar was. De kans dat deze leerlingen blijven lezen na hun examen is wellicht vele malen groter. En wie weet draagt deze opzet ook bij aan een groter welbevinden van het vak Nederlands... ■

NOTEN

1. Dat zo'n aanpak ook zijn vruchten af kan werpen in het primaire onderwijs staat centraal in de dissertatie van Gertrud Cornelissen (2016). Zij doet daarin verslag van het effect van boekgesprekken op de ontwikkeling van de literaire competentie bij kinderen uit groep 7 en 8. Leerlingen gingen meer verdiepvragen stellen; hun literaire competentie nam duidelijk toe.
2. In Neerlandistiek.nl liet Bas Jongenelen (2017) onlangs weten gestart te zijn met een min of meer vergelijkbaar groepsmondeling op de Fontys Lerarenopleiding te Tilburg. Ook hij ziet winstpunten, evenals zijn studenten, van wie het merendeel in een enquête aangaf een dergelijke toetsing in de toekomstige lespraktijk te willen toepassen.

LITERATUUR

- Bal, M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS ONE*, 8(1), 1–12.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool* (Stichting Lezen Reeks 27). Delft: Eburon.
- Fortuin, A. (2016, 17 juni). Het nieuwe lezen: Bingecoloring is nu ook fokking hot. NRC.
- Houkes, H., & Robben, T. (2017). Thinking Skills-opdrachten: Een didactische mogelijkheid voor beter denkonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 104(4), 4–9.
- Huff, P. (2016, 20 januari). Een boek is even leuk als een serie. NRC.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Jongenelen, B. (2017, 24 april). Groepsmondelingen als tentamen literatuurgeschiedenis. Geraadpleegd via <http://www.neerlandistiek.nl>
- Kneyber, R. (2016, 20 april). Facebook-leraar. *Trouw*.
- Koopman, E., & Hakemulder F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79–111.
- Lenteren, P. van. (2016). Een boek is een geneesmiddel van niks. *Lezen*, 11(1), 28–29.
- Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3–15.
- 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.
- Peer, W. van. (1995). Literature, imagination, and human rights. *Philosophy and Literature*, 19(2), 276–291.
- Wit, M. de. (2006). De kracht van de leeskring: Spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 93(4), 5–7.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs* (Stichting Lezen Reeks 12). Delft: Eburon.