



Foto: Jurjen Poeles

WANDERLUST

Leren interpreteren met korte verhalen

Leerlingen beleven bij literatuurlessen Nederlands meer plezier en leren beter interpreteren wanneer zij zelf meer inbreng hebben. Werpt een dergelijke didactiek ook zijn vruchten af in het vreemdetalenonderwijs? Dit artikel presenteert een dialogische didactiek bij (in dit geval Duitstalige) korte verhalen en bespreekt haar effecten op basis van docentervaringen en werk van leerlingen.

STEFANIE RAMACHERS

Leerlingen waarderen literatuurlessen meer en leren beter interpreteren wanneer hun eigen vragen naar aanleiding van verhalen centraal staan en ze daarover (leren) discussiëren met klasgenoten (een lezersgerichte en dialogische aanpak), zo blijkt uit onderzoek binnen het schoolvak Nederlands (Janssen & Braaksma, 2007; Schrijvers, 2018). Geldt ditzelfde voor de moderne vreemde talen? Om hier inzicht in te krijgen ontwikkelde ik voor het schoolvak Duits de lessenserie *Wanderlust: Op reis in de wereld van verhalen* (zie kader 1), waarin leerlingen leren:

- tijdens het lezen leeservaringen en vragen over de tekst bewust op te merken en te verwoorden;
 - deel te nemen aan inhoudelijke gesprekken over die ervaringen en vragen;
 - tijdens het lezen om te gaan met onbekende woorden (ter bevordering van woordraadvaardigheid).
- Vier eerstegraads docenten Duits met tussen de twee en elf jaar leservaring testten het materiaal in vijf klassen havo 4 en vwo 4 verspreid over vier middelbare scholen. In logboekjes hielden zij hun ervaringen bij. De interpretatievaardigheid van leerlingen werd na de lessen met een schrijfpodracht in kaart gebracht. Hieronder beschrijf ik de opbouw van het materiaal en illustreer ik aan de hand van docentreacties uit de logboekjes (tussen aanhalingstekens) en de schrijfpodrachten van de leerlingen hoe het materiaal in de praktijk werd ontvangen.

Didactische principes en opbouw

Met het materiaal leren leerlingen stapsgewijs om hun leeservaringen en vragen (zogenoemde hamvragen; Janssen & Braaksma, 2007) tijdens het lezen van korte verhalen te verwoorden en in groepsverband of klassikaal te bespreken. Het materiaal focust dus op de huidige eindterm E1 (havo en vwo): beargumenteerd verslag doen van leeservaringen.

Om de taaldrempel te verlagen en diepgang in de gesprekken te faciliteren vonden de gesprekken over de gelezen (Duitstalige) literatuur tijdens het onderzoek in het Nederlands plaats. Als er aanvullend ruim aandacht zou worden besteed aan het voorbereiden (*scaffolding*) van gespreksvaardigheid zouden de gesprekken moge-

lijk ook in de doeltaal gevoerd kunnen worden. Elke les draait om een nieuw kort verhaal.

Aan het begin van de lessenserie maken leerlingen met behulp van een *rubric* met drie niveaus een zelfinschatting van hun beginniveau op de eerdergenoemde leerdoelen (bijvoorbeeld: 1 nooit; 2 af en toe; 3 bijna altijd bewust van onduidelijkheden en vragen tijdens het lezen). De drie niveaus geven leerlingen een indruk van de vooruitgang die ze kunnen boeken. Aan het einde van de lessenreeks maken de leerlingen nogmaals zo'n zelfinschatting. Door deze manier van werken (*feed-up* en *feedback*) krijgen leerlingen inzicht in wat ze leren. Uit docentlogboekjes bleek dat het voor de motivatie van de leerlingen inderdaad erg belangrijk is om het nut en het

- Les 1: Een goed gesprek over literatuur (beginsituatie bepalen, gespreksregels, woordraadstrategieën)
- Les 2: Wat zijn goede lezersvragen? (leeservaringen, vragen en ‘open eindjes’ opmerken)
- Les 3: Hamvragen kiezen (welke lezersvragen zijn écht de moeite waard?)
- Les 4: Hamvragen en creatief schrijven (een alternatief einde bedenken, literaire kenmerken)
- Les 5: Antwoorden op hamvragen onderbouwen (argumenteren ten behoeve van interpretatie)
- Les 6: Het totale plaatje (al het geleerde toepassen op een zelfgekozen verhaal, terugblik leerdoelen)

Kader 1. Opbouw lessenserie

GESPRESKSAFSPRAKEN

Een vloeiend gesprek over literatuur: vijf kenmerken

- ▶ Vraag door – stel open vragen
- ▶ Luister naar elkaar – wat zegt de ander nou precies?
- ▶ Oordeel niet meteen – houd je mening even binnenboord
- ▶ Evenveel praten – zorg dat iedereen aan het woord komt
- ▶ Inhoudelijk de diepte in – zodat het écht ergens over gaat

ONBEKEND WOORD?

Stappenplan

1. Lees een stukje verder. Begrijp je de rest van de tekst ook zonder dat je dit woord snapt? Nee? Ga naar stap 2.
2. Lijkt het op een woord dat je kent uit het Nederlands of bijvoorbeeld het Engels? Nee? Ga naar stap 3.
3. Bestaat het woord uit meerdere delen (bijvoorbeeld *unschön, Bücherschrank*), begrijp je dan delen ervan? Nee? Ga naar stap 4.
4. Lees een stukje verder/een stukje terug: kun je de betekenis afleiden uit de context? Nee? Ga naar stap 5.
5. Zoek het woord op. Gebruik bijvoorbeeld Google Afbeeldingen (alleen met zelfstandige naamwoorden, zoals *Faltblatt*) of <www.pons.eu>.

Kader 2. EHBL-spiekkaart (Eerste Hulp bij Literatuur)

doel van de activiteiten binnen de lessenserie te blijven herhalen.

In les 1 leiden leerlingen uit twee video’s op YouTube, waarin jongeren een gesprek over een verhaal modelleren, af wat kenmerken zijn van een goed gesprek over literatuur. Vervolgens oefenen ze om deze gespreksafspraken toe te passen. Leerlingen krijgen een EHBL-spiekkaart (Eerste Hulp Bij Literatuur) met daarop de gespreksafspraken en een stappenplan voor woordraadvaardigheid (zie kader 2). In les 2 wordt toegelicht wat lezersvragen zijn (vragen die na het lezen onbeantwoord blijven). Vervolgens leest de docent hardop het begin van een verhaal voor en modelleert daarbij welke vragen het verhaal oproept en hoe om te gaan met moeilijke woorden, alvorens leerlingen – eerst individueel, dan in groepjes – met de rest van het verhaal aan de slag gaan. In les 3 leren leerlingen onderscheid te maken tussen goede en minder goede lezersvragen (wat zijn de echte *hamvragen* bij het verhaal, vragen waarmee je echt tot de kern komt?). In les 4 worden leerlingen aangemoedigd om hun fantasie de vrije loop te laten en zelf een verhaaleinde te bedenken op basis van de open eindjes die het verhaal bij hen heeft opgeroepen. In les 5 leren zij om mogelijke antwoorden op hamvragen te beargumenteren, om in les 6 zelf een laatste verhaal te kiezen en al het voorheen geleerde toe te passen.

Om ervoor te zorgen dat leerlingen zich vrij voelen om hun eigen vragen en ideeën te uiten en loskomen van het idee dat er slechts één goede interpretatie bestaat, is een dialogische aanpak cruciaal (zie kader 3). Belangrijk is dat de docent zich niet als inhoudelijke autoriteit opstelt maar als een gespreksfacilitator die doorvraagt en de bal vooral bij de leerlingen legt. Deelnemende docenten geven aan dat deze manier van werken voor leerlingen, maar ook voor henzelf, even wennen was. Leerlingen zoeken vaak naar bevestiging van de docent. Een reactie van een docent: ‘Ik vond het soms wat lastig om niet inhoudelijk te reageren.’ Maar ook: ‘Het was voor de leerlingen erg fijn dat er geen verkeerde antwoorden waren.’ In elke les komt bovendien een veilige opbouw terug van zelfstandig lezen naar gesprekken in groepjes naar uiteindelijk een klassikaal gesprek.

Docenten geven aan dat het begeleiden van meerdere groepjes intensief is, zeker wanneer leerlingen de gespreksafspraken nog niet beheersen: ‘Sommige leerlingen geef je wat meer aandacht en begeleid je meer, waardoor helaas niet zo veel tijd voor andere groepjes

- Durf de controle los te laten.
- Beperk je eigen interpretatie, benadruk dat meer interpretaties mogelijk zijn.
- Beperk je tot samenvatten/parafraseren van leerlingbijdragen.
- Stel open vragen en stimuleer doordenken, beargumenteren, verbanden leggen.
- Geef luisterresponses, toon interesse.
- Laat stiltes vallen, laat leerlingen zelf het woord nemen en op elkaar reageren.

Kader 3. Tips voor een dialogische aanpak

overblijft.’ Het materiaal biedt de docent handvatten om invulling te kunnen geven aan de coachende rol. Docenten waarderen deze handvatten, het lukt hen gaandeweg de lessenserie steeds beter om zich inhoudelijk terughoudend op te stellen.

Omdat lezen in een vreemde taal anders is dan lezen in de moedertaal is er ruim aandacht voor ondersteunende activiteiten vóór en tijdens het lezen. Denk daarbij aan het maken van een woordwolk om voorkennis te activeren. Een dergelijke opdracht is bij elke willekeurige tekst ook eenvoudig zelf te verzinnen door jezelf af te vragen welke voorkennis (qua thema of woordenschat) het begrijpen van de tekst kan vergemakkelijken. Denk hierbij ook aan het oproepen van eigen ervaringen van leerlingen die inleving in het verhaal kunnen stimuleren. Bovendien worden leerlingen tijdens het lezen van de verhalen door middel van opdrachten en hints in de kantlijn continu gestimuleerd om vragen te noteren en moeilijkheden met woorden via de EHBL-spiekkaart op te lossen. Opzoeken in een woordenboek is daarbij bewust de laatste stap. We willen leerlingen immers laten ervaren dat ze met hun eigen kennis al een heel eind komen en zo hun zelfredzaamheid vergroten. ‘Ook het toepassen van de EHBL-kaart om woorden op te zoeken ging goed’, zegt een docent na les 3.



Foto: Jurjen Poeles

Korte verhalen

Het materiaal draait om korte verhalen zoals ‘Chuck Norris und all seine Freunde’ van Marlene Röder en ‘Verlangen’ van Ferdinand von Schirach. Deze kunnen binnen korte tijd behandeld worden, zodat leerlingen snel succesjes ervaren, wat hun motivatie voor lezen in de doeltaal verhoogt. Bovendien hebben korte verhalen veelal een open einde, wat ruimte biedt voor interpretatie. Ook voor docenten die weinig ruimte zien voor het lezen van literatuur bieden korte verhalen een uitkomst (Hakvoort et al., 2022). De thematiek van de gekozen verhalen sluit grotendeels aan bij de belevingswereld van leerlingen, bijvoorbeeld door jonge hoofdpersonen. Elke les bevat een nieuw verhaal. Docenten merkten echter regelmatig op dat ze meer dan één les nodig hadden om een verhaal goed te bespreken.

Belangrijk voor de effectieve verwerking van een verhaal is dat er eerst sprake moet zijn van (globaal) begrip alvorens er wordt overgegaan tot interpretatie. Sommige klassen/leerlingen hebben daar meer tijd en/of andere werkvormen voor nodig dan andere. De lessenreeks is dus een uitgangspunt waarmee docenten al naargelang hun context kunnen differentiëren. Het materiaal is uitgewerkt voor het schoolvak Duits, maar het spreekt voor zich dat bovengenoemde didactische

principes ook naar materiaal voor andere talen kunnen worden vertaald.

Interpretatievaardigheid

Na afloop van de lessenreeks schreven leerlingen na het lezen van een nieuw verhaal een denkbeeldige dialoog: ze kregen een leeg stripverhaal met twee karakters en moesten zich voorstellen dat ze een gesprek over het verhaal voerden met een klasgenoot. Dit gesprek noteerden ze in de spreekwolkjes in de strip. Een aantal fragmenten waarin leerlingen speculeerden over personages/gebeurtenissen (zie kader 4 voor een voorbeeld) legde ik voor aan twee docenten om hen te laten beschrijven wat zij zagen op het gebied van interpretatie. 'De verhalen bieden veel aanknopingspunten voor interpretatie. Sommige leerlingproducten laten echt wel een bepaald vermogen zien van pogingen tot begrijpen, verklaren, interpreteren.

A: Hoezo had hij een helm op?

B: Omdat zijn vader weg is.

(...)

A: Ik heb een ander idee waarom hij het zou willen.

B: O, vertel!

A: Omdat zijn vader is omgekomen bij een ongeluk, en als de vader een helm op had gehad zou hij niet dood zijn.

B: Goed over nagedacht, zou goed kunnen!

A: Dan hebben we het antwoord op de hamvraag gegeven!

Kader 4. Fragment uit dialoogtaak bij het verhaal 'Helm Auf' van Finn-Ole Heinrich

De leerlingproducten geven allerlei aanknopingspunten die in een klassikaal gesprek uitgediept kunnen worden', zegt een docent Engels, tevens lerarenopleider, die niet betrokken was bij het project. Een docente Duits die met het materiaal had gewerkt merkte samenvattend op: 'Ik vind het heel leuk dat leerlingen er dingen uit pikken die henzelf bezighouden. Wat haal jij hieruit? Hoe verklaar je dat, met behulp van het verhaal of op basis van dingen die je zelf weet? Dat de EHBL-kaart terugkwam, dat ze weten dat dit een middel is dat ze kunnen gebruiken. Nadenken over: Wat doet het met je als je iets leest? En, wat kan de auteur ergens mee willen?'

Docenten zien dus een positief effect van de lezersgerichte en dialogische benadering op de interpretatievaardigheid van leerlingen. Ymke Brummel (2023), die ook zelf met het materiaal gewerkt heeft, laat in haar masterscriptie zien dat de dialoogtaak kansen biedt voor het toetsen van interpretatie in het voortgezet onderwijs (zie <vllt.nl/brummel>). Zij ontwikkelde er tevens een beoordelingsmodel bij, inclusief gebruiksaanwijzing. Met deze beproefde uitgangspunten voor (beoordelings)materiaal wordt het onderwijzen en toetsen van interpretatie en literatuur in het vreemdetalenonderwijs hopelijk steeds een beetje makkelijker. ■

De lessenserie *Wanderlust* (inclusief docentenhandleiding waarin onderliggende didactische principes worden toegelicht) is beschikbaar via: <vllt.nl/wanderlust>.

Docenten Duits die aan het onderzoek deelnamen: Olga Camps, Chrissy Laurentzen, Esther van der Sande en Maik Schoonderbeek. Stef Siepel en Chrissy Laurentzen werden geïnterviewd over de dialoogtaken.

LITERATUUR

Brummel, Y. (2023). *Der Einfluss der Self-Questioning Methode auf die Interpretationsfähigkeiten von Schülern und wie man diese bewerten kann* [Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen]. Radboud Educational Repository. <https://theses.uibn.ru.nl/items/abo8bbe1-c44d-47e2-9dcf-c24f6203eac9>

Hakvoort, E., Hökberg, M., Hölsgens, T., & Hotje, S. (2022). *Docenten Duits aan het woord: Enquête 2022*. Duitsland Instituut Amsterdam. Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen: Effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 11–18.

Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3–12.

etalage

De Nederlandse uitgeverijen presenteren de afgelopen weken weer stapels literatuur. Het is vrijwel ondoenlijk om de hele waslijst in kaart te brengen. Om die reden volgt hieronder een selectie van de meest bruikbare en in het oog springende titels.

Hoofdfiguur in *Muze* (Prometheus, 256 blz.), de debuutroman van **Loren Snel**, is de jonge Nora, die halsoverkop met een koffer vol camera's naar Berlijn is verhuisd. Hier kan ze een echte kunstenaar worden, net als haar nieuwe vrienden. En dan ziet ze Dominik staan, de mooiste en meest getalenteerde schilder van Berlijn. Nora wil hem, en hij wil haar schilderen. Terwijl ze steeds meer in een kat-en-muisspel verstrengeld raken, vergeet Nora om haar ambities te verwezenlijken. Een verhaal over het onstuimige leven van twee twintigers, op weg naar volwassenheid, geschikt om klassikaal te lezen.

De roman *Het café zonder naam* (De Bezige Bij, 256 blz.) van de Oostenrijkse schrijver **Robert Seethaler** speelt zich af in het Wenen van 1966. Robert Simon verdient de kost met wat klusjes op de Karmelitermarkt. Hij is ogenschijnlijk tevreden met zijn bestaan. Maar nu de stad twintig jaar na de oorlog eindelijk weer echt tot leven komt en er overal nieuwe mogelijkheden zijn, besluit Robert het roer om te gooien: hij koopt een herberg en opent zijn eigen

café. De clientèle bestaat vooral uit mensen uit de buurt, die voor bijzondere verhalen zorgen.

Logboek Slauerhoff (Nijgh & Van Ditmar, 424 blz.) laat de schrijver-scheepsarts en wereldreiziger **J. Slauerhoff** (1898–1936) aan het woord in diens eigen, meest intieme woorden: de tobende poète maudit, de avontuurlijke reiziger, de geestige observator. Het boek bevat dagboeken en reisreportages, aangevuld met fragmenten uit zijn reisbrieven en gelardeerd met talrijke, ook door hemzelf gemaakte foto's en documenten uit zijn leven. Een bijzondere aanvulling op het werk van deze reizende dichter en schrijver, samengesteld door Hein Aalders en Menno Voskuil.

Water (Meulenhoff, 192 blz.) van de Ierse schrijver **John Boyne** vormt het eerste deel van het vierluik *De elementen*: vier romans met terugkerende personages die thema's onderzoeken als medeplichtigheid, moed, veerkracht en de vraag wat we elkaar verschuldigd zijn. Hoofdperson in dit deel is Vanessa Carvin, die op een eiland gaat wonen en haar verleden achter zich wil laten. Het eerste wat ze dan ook doet, is haar naam veranderen. Op het eiland is ze Willow Hale, een teruggetrokken bewoner van een klein huis. De grote schandalen uit haar verleden in Dublin blijven echter aan haar plakken. Boyne schreef eerder de beken-

de en verfilmde roman *The Boy in the Striped Pyjamas*. Beide romans zijn geschikt om klassikaal te behandelen.

Het begin van de roman *Blijf* (Atlas Contact, 256 blz.) van de Vlaamse schrijfster **Adeline Dieudonné** speelt zich af in een chalet in de bergen, waar een vrouw in het geheim met haar minnaar heeft afgesproken. Zijn echtgenote weet van niets. De twee beleven een gelukkige tijd, totdat de man plotseling door een hartaanval overlijdt. De vertelster blijft alleen achter met zijn levenloze lichaam en besluit het bij zich te houden, terwijl ze herinneringen ophaalt aan deze man, van wie ze heeft gehouden.

In *De Gebroeders Maxilari* (Prometheus, 360 blz.) van **David Pefko** staan Levi en Ze'ev Maxilari centraal. Tijdens de zomervakantie van 1999 proberen ze samen met hun moeder te overleven in Amsterdam-Zuid. Terwijl de schuldeisers hun deur platlopen en hun moeder haar bed niet meer uit wil komen, dromen de broers over hun toekomst en smeden ze grootse plannen. Als ze een baantje aangeboden krijgen bij de mysterieuze juwelier Silberberg, verandert hun zomervakantie in een avontuur en een zowel geheimzinnige als angstige ontdekkingsstocht. Geschikt voor leerlingen. ■

Jacob Moerman

