KU LEUVEN
FACULTEIT LETTEREN
BLIJDE INKOMSTSTRAAT 21 BUS 3301
3000 LEUVEN, BELGIË

Kortverhalen in de klas

Een kwalitatieve analyse van “Literatuur op School”

Rosa Cleiren (student)

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
master in de Westerse Literatuur

Promotor: prof. dr. Elke D‘hoker (promotor)

Academiejaar 2025-2026

165.000 tekens



Copyright informatie:
studiewerk van een student in het kader van de academische opleiding en examenbeoordeling.
Na deze beoordeling vond geen correctie plaats
van het studiewerk.

Ik verklaar me akkoord met de code of conduct van de Faculteit Letteren
voor geloofwaardig auteurschap.

Gedragscode en transparantieverklaring voor het gebruik van GenAI

Geef aan met "X":

☐ **Ik heb geen GenAI-tool gebruikt**.
☒ **Ik heb een GenAI-tool gebruikt**. In dit geval, geef aan **welke tools** (bijv. ChatGPT, MS Copilot...):

GenAI-tool gebruikt als/voor:	**Naam van de gebruikte GenAI-tool.** Indien nuttig, omschrijf hoe je GenAI gebruikte, in verhouding tot de gedragscode.	**Gedragscode:**
Als taalhulp voor het nakijken of verbeteren van zelf geschreven teksten	Ik heb MS Copilot gebruikt om mijn teksten na te lezen op grammaticaal niveau & spellingsniveau (daarnaast werd voor dit doel ook een leger echte lezers ingezet).	Dit gebruik is gelijkaardig aan tools voor spelling- of grammaticacontrole. In het algemeen hoef je in de tekst niet te verwijzen naar een dergelijk GenAI-gebruik. **Echter, let op:** - Indien je de GenAI-tool gebruikt om teksten te verbeteren die je niet zelf schreef, **moet** je verwijzen naar **de originele bron of auteur** (indien niet, pleeg je plagiaat en dus een onregelmatigheid).
Als parafraseertool		Dit gebruik is toegestaan, tenzij het is verboden door de docent of de opleiding. Je mag je eigen teksten of die van andere auteurs parafraseren en je laten inspireren door wat de GenAI-tool voorstelt (tenzij het is verboden). In het algemeen hoef je in de tekst niet te verwijzen naar een dergelijk GenAI-gebruik. **Echter, let op:** - Indien je de GenAI-tool gebruikt om teksten te parafraseren die je niet zelf schreef, **moet** je verwijzen naar **de originele bron of auteur** (indien niet, pleeg je plagiaat en dus een onregelmatigheid).
Als vertaalhulp om teksten te verbeteren die je zelf schreef of om teksten van anderen beter te begrijpen		Dit gebruik is toegestaan, tenzij het is verboden door de docent of de opleiding. Het is gelijkaardig aan het gebruik van vertaaltools (Google translate, DeepL,…). In het algemeen hoef je in de tekst niet te verwijzen naar een dergelijk GenAI-gebruik. **Echter, let op:** - Indien je de GenAI-tool gebruikt om teksten te vertalen die je niet zelf schreef, **moet** je verwijzen naar **de originele bron of auteur**

		(indien niet, pleeg je plagiaat en dus een onregelmatigheid). - Controleer altijd de vertaalde tekst op correctheid en betekenis.
Als een zoekmachine om informatie te vinden over een topic of om hierover bestaand onderzoek te vinden		Dit gebruik is gelijkaardig aan bijv. Google search of Wikipedia. Als je je eigen tekst schrijft op basis van deze info, hoef je niet te verwijzen naar een dergelijk GenAI-gebruik. **Echter, let op:** - Je **moet** wel verwijzen naar het **bestaande onderzoek en de verwijzingen** die je hebt gecheckt en gebruikt (indien niet, pleeg je plagiaat en dus een onregelmatigheid). Wees je ervan bewust dat de output van de GenAI-tool niet 100% betrouwbaar is. De output kan niet helemaal correct of beperkt zijn door de database die de tool gebruikt. Bovendien evolueert kennis; mogelijk is de database van de GenAI-tool niet up-to-date.
Voor literatuuronderzoek		Dit gebruik is gelijkaardig aan bijv. Google Scholar. In het algemeen hoef je in de tekst niet te verwijzen naar een dergelijk GenAIgebruik. **Echter, let op:** - Je **moet** wel verwijzen naar de **literatuur verwijzingen** die je hebt gecheckt en gebruikt (indien niet, pleeg je plagiaat en dus een onregelmatigheid). - Wees je ervan bewust dat het zoekresultaat beperkt is tot de database van de GenAI-tool. Zoek en analyseer daarom vervolgens de **originele wetenschappelijke bronnen**. Verifieer, interpreteer, analyseer en verwerk de informatie die je bekwam. Dus niet louter copy-pasten; je moet immers begrijpen en kritisch analyseren wat je schrijft. - Wees je ervan bewust dat sommige GenAI-tools **geen of verkeerde verwijzingen** aanleveren. Als student ben je verantwoordelijk voor het checken van het ontbreken en de correctheid van de verwijzingen. Opnieuw: dus niet louter copy-pasten.

Voor het genereren van programmeercode		- GenAI-gebruik voor het genereren van code is toegestaan, tenzij het is verboden door de docent of opleiding. Vermeld steeds het gebruik van de GenAI-tool, in overeenstemming met de richtlijnen op de pagina hoe transparant te zijn over het gebruik van GenAI.
Voor het genereren van nieuwe (onderzoeks)ideeën		Ga in dit geval na of het idee effectief nieuw is of niet. Er is een grote kans dat het gebaseerd is op bestaand werk. Indien dat het geval is, **moet** je verwijzen naar het **bestaande werk** (indien niet, pleeg je plagiaat en dus een onregelmatigheid).
Voor het genereren van tekstblokken (anders dan het hoger toegelaten gebruik zonder verwijzing)		Volgens artikel 84 Onderwijs- en Examenreglement moet je tekst een juist oordeel toelaten over je eigen kennis, inzicht en vaardigheden. Daarom is het **verboden** tekstblokken op te nemen zonder aanhalingstekens en verwijzing naar het gebruik van een GenAI-tool. **Echter, let op:** - Indien het echt nodig is tekstblokken van een GenAI-tool op te nemen, bijv. omwille van de aard van je opdracht, **citeer het door gebruik van aanhalingstekens en vermeld het gebruik van de GenAI-tool**, in overeenstemming met de richtlijnen op de pagina hoe transparant te zijn over het gebruik van GenAI. - In het algemeen moet een dergelijk GenAI-gebruik tot een **absoluut minimum** beperkt worden; check ook steeds de originele bronnen.

Voor het genereren van beeldmateriaal, video of audio		Gebruik van GenAI voor het genereren van afbeeldingen, video of audio is toegestaan, tenzij het verboden is door de docent of opleiding. **Echter, let op:** - **Vermeld het gebruik van de GenAI-tool**, in overeenstemming met de richtlijnen op de pagina hoe transparant te zijn over het gebruik van GenAI. - Indien je met de GenAI-tool werkt op basis van bestaande afbeeldingen, video of audio, moet je verwijzen naar het **bestaande materiaal** (indien niet, pleeg je plagiaat en dus een onregelmatigheid). - Leg het GenAI-gebruik uit in de methodesectie (als die er is) en vermeldt eventueel ook de gebruikte prompts (of een link ernaar) en de volledige GenAI-output (of de geschiedenis).
Overig gebruik (leg uit; het kan ook gaan om een combinatie van bovenstaande vormen)		Neem **vooraf** contact op met het onderwijsteam van het opleidingsonderdeel of de promotor van je thesis, om te checken of je voorgenomen GenAI-gebruik is toegestaan en welke voorwaarden eventueel van toepassing zijn. Licht ook de programmadirecteur in. Motiveer hoe het voorgenomen gebruik in overeenstemming is met de opdracht of thesis en met art. 84 Onderwijs- en Examenreglement en de KU Leuven richtlijnen voor verantwoord gebruik van GenAI tools. Leg ook de meerwaarde van het GenAIgebruik uit. Naargelang het GenAI-gebruik, kan het nodig zijn ernaar te verwijzen in je tekst, volgens de richtlijnen op de pagina hoe transparant te zijn over het gebruik van GenAI.

Dankwoord

Deze masterproef werd geschreven in het kader van de masteropleiding Westerse Literatuur. Als student Taal- en Letterkunde vond ik het heel interessant en uitdagend om mijn gebruikelijke vakgebied te verlaten en een stap te zetten richting de educatieve wereld. Hoewel het een intensief proces was om ingelezen te raken in de theorieën rond didactiek en pedagogie, prijs ik me gelukkig dat ik het vak "Literatuur en Onderwijs" kon volgen om me de basis aan te reiken. Dit vak werd verzorgd door mijn promotor, Professor Elke D'hoker, die op een begeesterende manier over het literatuuronderwijs in Vlaanderen spreekt. Ik wil haar graag bedanken voor de zorgvuldige begeleiding en de genuanceerde theoretische inzichten.

Daarnaast wil ik ook graag Dennis Melsen bedanken, die een boeiend initiatief voor het literatuuronderwijs heeft bedacht waar deze thesis hopelijk eer aan doet. Na een interessant interview heeft hij zich ingezet om me verder op weg te zetten, en heeft hij enkele lesbezoeken als ook enkele interviews met zijn collega's en leerlingen gefaciliteerd. Zijn betrokkenheid bij dit project was inspirerend.

Ook het leerkrachtenteam van het Xaveriuscollege, dat me heeft ontvangen en dat me heeft toegelaten hen te interviewen, verdient een vermelding. Na vijf jaar studeren vond ik het een beetje intimiderend om terug te komen op mijn middelbare school, maar dankzij jullie inzet en gastvrijheid voelde ik me opnieuw thuis. Bedankt Jane Catteeuw, Hans Gooris en Sandra Troost om zo open over jullie ervaringen te willen spreken, en om mijn interview-kunst te helpen verbeteren.

Ten laatste wil ik graag mijn ouders bedanken voor hun ondersteuning tijdens dit jaar, hun trouwe proeflees-diensten en inzichten over het onderwijs.

Zelf heb ik alvast veel van dit traject bijgeleerd, en hoop ik met deze thesis bij te dragen aan de uitbreiding van creatieve initiatieven voor het literatuuronderwijs.

Samenvatting

Deze masterproef situeert zich binnen twee parallelle ontwikkelingen in het Vlaams onderwijs: een dalende leesvaardigheid bij leerlingen en een steeds beperktere plaats voor literatuur in het curriculum. In 2024-2025 startte het Xaveriuscollege in Borgerhout met het driejarig project “Literatuur op School”, dat op een innovatieve manier op die uitdagingen inspeelt door meer literatuur te integreren in het curriculum. Deze masterproef onderzoekt enerzijds hoe het project pedagogisch wordt onderbouwd en praktisch wordt vormgegeven, en anderzijds hoe de betrokken leerkrachten en leerlingen het ervaren op basis van kwalitatief onderzoek.

Het project werd ontwikkeld door Dennis Melsen, een leerkracht Nederlands en filosofie, en heeft als doel om een coherente aanpak van literatuuronderwijs over alle (moderne) talen en graden heen te implementeren. Kortverhalen functioneren daarbij als centraal didactisch instrument: als toegankelijke en meerduidige literaire vorm worden ze zowel in taalvakken als in niet-taalvakken ingezet. Door kortverhalen te koppelen aan concrete lesonderwerpen, verbindt het project vakinhoudelijke doelstellingen met bredere vormende ambities. De lessen binnen het project verlopen via een vast stappenplan, dat de uitvoering van het dialogisch en perspectivisch lezen ondersteunt. Dat stappenplan nodigt de leerlingen uit om zich persoonlijk te betrekken bij de tekst door hun vragen bij het verhaal te expliciteren en om daarna de antwoorden in groep te bespreken. Onderzoek van Applebee et al. koppelt die vraaggestuurde leeshouding en de uitwisseling van ideeën in een open klasgesprek aan een verhoogde leesvaardigheid. Door eerst met de tekst in dialoog te treden en vervolgens met elkaar, bouwen de leerlingen hun kennis en interpretaties gezamenlijk op en groeit ook hun openheid voor andere perspectieven.

Dit onderzoek gaat na hoe deze principes vertaald worden naar de klaspraktijk. Uit interviews met leerkrachten, focusgesprekken met leerlingen en klasobservaties blijkt dat de doelstellingen van het project grotendeels worden gerealiseerd. Leerkrachten en leerlingen ervaren de lessen als leerrijk, activerend en verfrissend. De dialogische klasdynamiek stimuleert rijke uitwisselingen over de verhalen en de maatschappelijke thema’s die ze aanreiken, waardoor leerlingen tot een ruimer begrip van de lesinhoud komen. Daarnaast zorgt de herhaalde confrontatie met kortverhalen voor meer vertrouwdheid met literatuur en voor de frequente oefening van het gebruik van literaire begrippen. Tegelijk wijst de analyse op enkele praktische en structurele uitdagingen: klasgrootte, tijdsduur, evaluatie, leesvaardigheid en de nood aan meer didactische ondersteuning voor leerkrachten en leerlingen vormen aandachtspunten voor tijdens het laatste projectjaar. Ook de structurele verankering van de methode binnen de taalvakken en de uitbouw van een duurzame leescultuur op school vragen verdere ontwikkeling. Deze masterproef concludeert daarom dat “Literatuur op School” een

veelbelovend model is voor een geïntegreerd literatuurbeleid, waarvan de impact nog kan worden versterkt door gerichte ondersteuning en meer systematische inbedding.

Inhoudsopgave

1. Inleiding 11

2. Beschrijving en omkadering van het project 14

2.1 Institutionele context 14

2.2 Doelstellingen en maatschappelijke relevantie 15

2.3 Dialogisch lezen 21

2.4 Perspectivisch lezen 23

2.5 Pedagogisch en praktisch ontwerp 25

2.5.1 Structuur van het project 25
2.5.2 Kortverhalen 25
2.5.3 Stappenplan 26
2.5.4 Uitvoering 29

3. Onderzoeksontwerp 30

4. Methodologie 30

4.1 Deelnemers 30

4.2 Dataverzameling 31

4.2.1 Interviews 31
4.2.2 Focusgroepen 31

4.3 Klasobservaties 32

4.4 Data-analyse 32

4.5 Onderzoeksbeperkingen 33

5. Resultaten 34

5.1 Uitrol 34

5.2 Kortverhalen in het curriculum 36

5.3 Leesvaardigheid 40

5.4 Stappenplan 42

5.4.1 Didactische ondersteuning 42
5.4.2 Lectuur van het verhaal en het opstellen van authentieke vragen (Stap 1) 43
5.4.3 Bespreking in kleine groepjes (Stap 2) 45
5.4.4 Klasgesprek (Stap 3) 47
5.4.5 Verband met het lesonderwerp (Stap 4) 51

5.5 Uitdagingen 54

5.5.1 Klasgrootte 54
5.5.2 Tijd 56
5.5.3 Evaluatie 56

6 Interpretatie van de resultaten 57

6.1 Evaluatie van de doelstellingen 57

6.2 Aanbevelingen 60

7 Conclusie 64

8 Bibliografie 66

1. Inleiding

Het Vlaams onderwijs kampt vandaag met twee samenhangende uitdagingen: een dalende leesvaardigheid bij leerlingen en een steeds beperktere plaats voor literatuur binnen het curriculum (De Meyer et al. 65; D'hoker, "Teaching Language" 245). Hoewel leesvaardigheid een essentiële voorwaarde vormt voor academisch succes, tonen nationale en internationale onderzoeken aan dat Vlaamse leerlingen hierin steeds minder sterk presteren (Herelixha en Verhulst 16; De Meyer et al. 65). Tegelijk wordt literatuur, ondanks haar potentieel om leesvaardigheid en leesmotivatie te versterken, steeds minder vaak ingezet in het onderwijs. Deze masterproef vertrekt vanuit de hypothese dat beide ontwikkelingen niet los van elkaar staan, en dat de (re)integratie van literatuur[1] in het onderwijs een antwoord biedt op deze problematiek. Leesvaardigheid wordt hierbij gedefinieerd als het vermogen om teksten te begrijpen, te gebruiken en te evalueren, en om er doelgericht en reflectief mee om te gaan in functie van een persoonlijke en maatschappelijke vorming (De Meyer et al. 14). Binnen deze studie wordt literair lezen opgevat als de vaardigheid om literaire teksten te interpreteren aan de hand van vaktermen en verteltechnische structuren. De afnemende plaats van literatuur binnen het curriculum heeft gevolgen voor de ontwikkeling van deze bredere (literaire) leesvaardigheid. Hoewel het gebruik van literatuur een lange traditie heeft binnen het onderwijs, heeft de nadruk op communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs haar rol verkleind (Delanoy 7; D'hoker, "Teaching Language" 245). Leerlingen oefenen vooral strategische vaardigheden aan de hand van korte, functionele teksten, terwijl langere en meerlagige literaire teksten naar de achtergrond verdwijnen (D'hoker, "Teaching Language" 245). Deze verschuiving gaat gepaard met een daling in leesvaardigheid. Vlaamse leerlingen presteren namelijk niet goed op gestandaardiseerde Europese toetsen zoals PISA en PIRLS die de leesvaardigheid meten. Uit opeenvolgende PISA-onderzoeken blijkt dat niet alleen de kritische leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen afneemt, maar ook hun leesplezier (De Meyer et al. 65, 81). Het PISA-onderzoek benoemt een gebrek aan fictielezen en een focus op korte fragmenten binnen de klaspraktijk expliciet als factoren die bijdragen aan deze resultaten (OECD 14, 127 geciteerd in D'hoker, "Teaching Language" 245).

Het verbeteren van leesvaardigheid vormt dan ook een maatschappelijke uitdaging die op meerdere niveaus gedragen moet worden. Hoewel beleidsmakers en onderwijsinstanties daar een belangrijke rol in spelen, liggen er ook kansen bij scholen en leerkrachten. Aangezien structurele hervormingen tijd vragen, kunnen initiatieven op dit niveau sneller impact hebben. Meer literatuur in de

[1] In deze studie wordt een brede definitie van literatuur gehanteerd, die zowel fictie, verhalende nonfictie, hoge en lage literatuur, kortverhalen, poezie, theaterteksten als graphic novels omvat.

klas brengen en leerlingen aanzetten tot lezen vormt hierbij een eenvoudige maar efficiënte strategie, aangezien 'leerlingen die plezier hebben in lezen, meer zullen lezen en zo hun leescompetenties verbeteren' (Sullivan en Brown 986, geciteerd in De Meyer et al. 77). Deze leescompetenties kunnen uitgebreid worden naar 'literaire competentie', dat volgens Coenen het vermogen omvat om 'met en over literatuur te communiceren', om 'samenhang' te creëren binnen teksten, om tekstsoorten te onderscheiden, om een 'persoonlijk waardeoordeel' te formuleren over een tekst en om het 'de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) [te relateren]' (Coenen 74). Daarnaast veronderstelt literaire competentie een open en onderzoekende houding ten opzichte van literatuur en de 'vreemde perspectieven' die ze kan bevatten (Coenen 74). Door aandacht te besteden aan de negatieve evoluties in leesprestaties en de leesmotivatie van leerlingen, wordt de nood aan doordachte didactische oplossingen binnen het onderwijs duidelijk. Deze masterproef wil daarom de aandacht vestigen op een concreet initiatief dat inspeelt op deze actuele ontwikkelingen en gericht inzet op de versterking van de leesvaardigheid en de literaire competenties van leerlingen.

Dit initiatief werd in het schooljaar 2024–2025 gestart door Dennis Melsen. De leerkracht Nederlands en filosofie op het Xaveriuscollege in Borgerhout lanceerde toen een innovatief didactisch project dat hij "Literatuur op School" noemde. Dit project streeft naar de 'implementatie van een coherente aanpak van literatuuronderwijs over alle (moderne) talen en graden' (Melsen "Startdocument"). Daarnaast beoogt het project de integratie van kortverhalen in de lessen buiten de taalvakken. Leerkrachten worden hierbij uitgenodigd om kortverhalen te gebruiken als middel om concrete lesonderwerpen aan te brengen of te illustreren. Tijdens de lessen in het project worden kortverhalen klassikaal gelezen, en worden leerlingen gemotiveerd om er zelf betekenis aan te geven. In het tweede jaar biologie wordt het thema kruisbestuiving bijvoorbeeld ingeleid door de fabel "De roos en de vlinder" van Aesopus. Kortverhalen bieden leerkrachten zo een bondige maar betekenisvolle manier om literatuur te integreren in hun klaspraktijk, terwijl ze ook kunnen bijdragen aan een ruimer begrip van de leerstof. De kortverhalen worden gelezen en besproken via de dialogische en perspectivische lesmethode. De vragen en reacties van leerlingen op een tekst tijdens de lectuur vormen voor deze methoden het vertrekpunt. '[L]iteraire teksten en in het bijzonder korte verhalen roepen bijna per definitie vragen op bij de lezer', stelt Janssen, en dit wordt geïnstrumentaliseerd door leerlingen aan te moedigen om 'open plekken in te vullen en eigen interpretaties te ontwikkelen' (*Literatuur* 19). De interactie van leerlingen met literatuur kan opgevat worden als een tweevoudige dialoog. Enerzijds is er een interne dialoog 'met de tekst, waarbij de leerling zichzelf vragen stelt tijdens het lezen', en anderzijds is er een externe dialoog 'met anderen, waarbij leerlingen vragen en hypotheses met elkaar uitwisselen en bespreken' (Janssen, *Literatuur* 8). De 'hoeveelheid dialogische interactie in de klas' staat in verband met de 'leerprestaties van leerlingen bij taal- en

literatuuronderwijs' (Applebee et al., "Discussion" 690, geciteerd in Janssen, *Literatuur* 14). Wanneer leerkrachten authentieke vragen verwelkomen en open discussies stimuleren, verbeteren zowel de lees- als schrijfprestaties van leerlingen (Applebee et al., "Discussion" 690).

Het verloop van het dialogisch lezen werd geformaliseerd in een stappenplan, dat in alle graden wordt gebruikt. Per graad wordt de werkvorm gedifferentieerd naar gelang de verworven competenties van de leerlingen. Door een 'vaste lectuurmethode' te hanteren leren leerlingen doelgericht literaire teksten lezen, en bouwen ze de competenties doorheen 'de graden [op] naar een hoger complexiteitsniveau' (Melsen "Startdocument"). Door leerlingen op een consistente manier te laten oefenen in het lezen en bespreken van literatuur, kan hun vertrouwen in hun eigen leesvaardigheid groeien en kan hun leesplezier ook toenemen (Sullivan en Brown 987). Zo draagt de ontmoeting met literatuur doorheen het schoolcurriculum bij aan de verbetering van de leesvaardigheid van leerlingen. De bevindingen uit het PISA-onderzoek ondersteunen deze aanname. Daar wordt een positief verband vastgesteld tussen het regelmatig lezen van fictie en langere teksten en de leesprestaties van leerlingen: 'Reading fiction and long texts for school more frequently was positively associated with reading performance in most countries/economies' (OECD 14). Door dit project in kaart te brengen, de didactische onderbouwing ervan te beschrijven en de concrete werking te evalueren, tracht deze masterproef een exploratieve gids op te stellen die de verdere uitrol van dit initiatief faciliteert. De onderzoeksvraag van deze studie bestaat hierdoor uit twee delen: hoe wordt het project pedagogisch en praktisch vormgegeven, en hoe wordt het door de betrokken leerkrachten en leerlingen ervaren.

Eerst licht deze studie de doelstellingen van het project toe en situeert ze binnen bredere didactische bewegingen. Daarna volgt het onderzoek naar de beleving van de verschillende actoren via kwalitatieve onderzoeksmethoden. Het onderzoek naar het perspectief van de leerkrachten wordt gevoerd op basis van vier interviews: ik interviewde de coördinerende leerkracht en drie vakleerkrachten die al met deze werkwijze aan de slag gingen aan de hand van een flexibele leidraad. Het perspectief van de leerlingen wordt weergegeven door de analyse van vier focusgesprekken die in groepjes van twee leerlingen na een les dialogisch lezen werden georganiseerd. Deze componenten zijn getranscribeerd en opgenomen in de bijlage. Ten slotte observeerde ik drie lessen, waarbij ik naging in welke mate de klaspraktijk de doelstellingen van het project realiseert. Op basis van de interviews, focusgesprekken en observaties wordt geanalyseerd hoe "Literatuur op School" kortverhalen op een doelgerichte manier inzet om de literaire ontwikkeling van leerlingen te bevorderen en hoe dit door leerkrachten en leerlingen wordt ervaren. Deze resultaten vormen de aanleiding voor een korte evaluatie van het project aan het einde, waarbij de aandachtspunten in kaart worden gebracht en er

enkele aanbevelingen worden geformuleerd. Deze evaluatie zal duidelijk maken of het project bijdraagt aan de uitwerking van een geïntegreerd literatuurbeleid binnen het secundair onderwijs.

2. Beschrijving en omkadering van het project

In dit hoofdstuk worden eerst de context en de werking van het project toegelicht. Vervolgens worden de doelstellingen van het initiatief geanalyseerd en gekaderd binnen een bredere didactische achtergrond, om zo de theoretische onderbouwing en de maatschappelijke relevantie van het project te illustreren.

2.1 Institutionele context

Het project vindt plaats op het Xaveriuscollege. Dit is een jezuïetencollege dat alleen doorstroomrichtingen aanbiedt, in vier 'verschillende studiedomeinen: economie en organisatie, maatschappij en welzijn, STEM' en 'taal en cultuur' (Xaveriuscollege). De elf afstudeerrichtingen worden gesitueerd binnen het algemeen secundair onderwijs. Het is ook een diverse school waarin leerlingen met verschillende culturele achtergronden elkaar elke dag ontmoeten (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 8). In 2024 kreeg leerkracht Dennis Melsen het idee om meer literatuur op school te krijgen door kortverhalen in alle vakken en via een vaste methode in te zetten als een nieuwe didactische invalshoek. Eerder schreef hij een masterproef waarin hij het 'perspectivisch lezen' introduceerde, een nieuwe methode voor literatuuronderwijs die vertrekt vanuit enkele dialogische principes (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 1). Hierbij worden kortverhalen ingezet om leerlingen kennis te laten maken met de meerduidigheid van literatuur doordat ze veel interpretatiemogelijkheden bevatten, en ze vanuit meerdere perspectieven benaderd kunnen worden (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 3, 16). In dit project gebruikt hij deze ervaring om een plan te introduceren voor literatuuronderwijs op zijn school, waarin de dialogische en de perspectivische benadering beide vervat zitten en in verschillende jaren worden georganiseerd.

Om het project op zijn school te kunnen realiseren diende hij een voorstel in bij de directie in het kader van het leraar-expertschap (Interview Melsen). Dit is een werking van het Xaveriuscollege gebaseerd op het leraar-specialist statuut van de Vlaamse Overheid waarbij een leerkracht ruimte kan krijgen in zijn opdracht om een project te realiseren over meerdere jaren. Hiervoor vulde hij een projectformulier in en formuleerde hij enkele doelstellingen die "Literatuur op School" wil bereiken (Interview Melsen). Hij verkreeg de toestemming van de directie om het project uit te bouwen over drie academiejaren, en om te starten in 2024-2025[2]. Melsen beschrijft de missie van het project als volgt: 'De bedoeling is eigenlijk voornamelijk om zoveel mogelijk literatuur in andere [vakken] dan de taalvakken

[2] De plannen voor de verschillende projectjaren worden verder beschreven in de sectie '5.1 Uitrol'

te krijgen, dus in vakken zoals biologie, geschiedenis, fysica, aardrijkskunde' […] 'vandaar dat we kiezen voor literaire korte verhalen die thematisch aansluiten' (Interview). Deze doelstelling situeert "Literatuur op School" buiten de traditionele grenzen van het literatuuronderwijs en nodigt uit tot een reflectie over de didactische meerwaarde van literatuur binnen verschillende leercontexten. Het gebruik van literatuur in de les heeft een brede functie en kan op vele vlakken een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van leerlingen. Zo beschrijft D'hoker dat de meerwaarde van literatuur in de klas niet uit één argument bestaat, maar uit de praktische observatie dat literatuur meerdere doelen op hetzelfde moment kan bereiken: 'plezier verschaffen én taal inoefenen, een emotionele ervaring teweeg brengen én de kritische zin stimuleren, de verbeelding stimuleren én inzicht bieden in mens-zijn, herkenning opwekken én inzicht bieden in andere culturen, een tastbare link vormen naar ons verleden én complexe leesvaardigheid stimuleren' (*Leerlingen en Literatuur* 61). De doelstellingen die Melsen wil bereiken met het project sluiten aan bij deze brede visie op de inzetbaarheid van literatuur, doordat hij kortverhalen inzet als een veelzijdig didactisch instrument dat tegelijkertijd cognitieve, affectieve en culturele doelstellingen kan realiseren, zowel binnen als buiten het taalonderwijs.

2.2 Doelstellingen en maatschappelijke relevantie

In zijn voorstel formuleerde hij drie hoofddoelstellingen die elk inspelen op een educatieve uitdaging. Deze werden later uitgebreid met drie aanvullende doelstellingen (Melsen, "Startdocument"):

i. Implementatie van een coherente aanpak van literatuuronderwijs over alle (moderne) talen en graden heen.
ii. Integratie van literaire korte verhalen in andere vakken dan de taalvakken.
iii. Leesbevordering en ontwikkeling van een eigen leescultuur bij de leerlingen.
iv. Versterking en verbinding van taalvakken als motor van leesbevordering en de verspreiding van een leescultuur buiten de taalvakken.
v. Éénvormigheid van lectuurmethode en vanzelfsprekendheid van kennis van literaire vaktermen en verhaalanalytische instrumenten bij de leerlingen.
vi. Ontwikkeling van een open houding bij de leerlingen voor literatuur, een grondhouding van openheid voor de Ander en het andere, intellectuele flexibiliteit en perspectivische lenigheid bij de leerlingen.

Het eerste doel betreft de 'implementatie van een coherente aanpak van literatuuronderwijs over alle (moderne) talen en graden heen' (Melsen "Startdocument"). Dit doel richt zich op de verspreiding van de dialogische en perspectivische lesmethode via een vast stappenplan. Het gebruik van deze methoden sluit aan bij de evolutie binnen het literatuur- en taalonderwijs van een leerstofgerichte naar een leerlinggerichte benadering, en wordt gemotiveerd door de vaststelling dat 'dialogisch lezen en perspectivisch lezen' meer 'betrokkenheid van de leerlingen [genereren]' (D'hoker,

Leerlingen en Literatuur 18; Interview Melsen). Binnen deze aanpak worden leerlingen uitgedaagd om literatuur op een directe manier te benaderen, en er actief mee te interageren. Leerlingen lezen telkens een tekst op een gestructureerde manier volgens de principes van dialogisch of perspectivisch lezen, en maken kennis met deze werkvorm binnen verschillende (taal)vakken. Zowel de persoonlijke lectuur als de daaropvolgende bespreking spelen hierbij een belangrijke rol, want deze onderdelen hebben volgens Applebee et al. een positieve impact op de leesprestaties van leerlingen ("Discussion" 685). Daarnaast tonen Sullivan en Brown aan dat frequente leeservaringen, in het bijzonder lezen voor plezier, samenhangen met een grotere vooruitgang in leesvaardigheid op lange termijn (987). Dit wijst op het belang van een consistente aanpak voor literatuuronderwijs, waarbij de door de dialogische en perspectivische methode opgewekte betrokkenheid wordt benut om het leesplezier en het vertrouwen van leerlingen in hun eigen interpretaties te versterken.

Aansluitend daarop richt de tweede doelstelling zich op de 'integratie van literatuur' in andere vakken dan de taalvakken (Melsen "Startdocument"). Deze doelstelling vertrekt vanuit de vaststelling dat literatuur een beperkte plaats heeft binnen het huidige curriculum, maar dat het een veelzijdige didactische functie kan vervullen binnen het onderwijs. Carter en Long stellen dat argumenten voor de inclusie van literatuur in het (taal)onderwijs geclusterd kunnen worden binnen drie modellen: 'the cultural model', 'the language model' en het 'personal growth model' (2). Deze modellen sluiten elkaar niet uit, maar vertegenwoordigen verschillende redenen en doelstellingen die door leerkrachten worden gebruikt om het literatuuronderwijs te legitimeren (Carter en Long 2). Binnen de taalvakken zelf is de pedagogische relevantie van literatuur het duidelijkst door het culturele en taalkundige aspect. Enerzijds kan literatuur de blik van leerlingen verbreden door hen in contact te brengen met andere culturen en perspectieven: '[t]eaching literature […] enables students to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space and to come to perceive tradition of thought, feeling, and artistic form within the heritage the literature of such cultures endows' (Carter en Long 2). Anderzijds biedt literatuur leerkrachten talrijke taalkundige kansen (Carter en Long 3). Leerlingen worden blootgesteld aan 'more subtle and varied creative uses of the language' (2), en oefenen lees- en literaire competenties aan de hand van inhoudelijk rijke teksten die vaak een grotere betrokkenheid en interesse opwekken dan traditionele werkboekteksten (Carter en Long 3–4).

Deze gelaagde functie van literatuur wordt bevestigd door Bobkina en Dominguez in hun onderzoek naar taalonderwijs, waaruit blijkt dat het lezen van literaire teksten een positief effect heeft op de ontwikkeling van woordenschat en grammaticale kennis, leesvaardigheid, en sociolinguïstische en pragmatische vaardigheden (248, geciteerd in Vandebosch et al. 1). Hierbij ligt de nadruk op cultureel authentieke teksten, met name literaire kortverhalen, die leerlingen direct inzicht bieden in de geschiedenis en het gebruik van de doeltaal (Bobkina en Dominguez 248). Dit type teksten staat dus in

verband met zowel taalverwerving als algemene vormingsdoelen, en krijgt daardoor een centrale plaats in oproepen om leerplannen aan te passen om meer literatuur te integreren in het (taal)onderwijs (Bobkina en Dominguez 248). Op het Xaveriuscollege wordt de zoektocht naar authentieke, relevante teksten binnen elke vak- en taalcontext dan ook zorgvuldig gevoerd.

De bredere vormende functie van literatuur wordt expliciet belicht in het 'personal growth model' van Carter en Long, dat wijst op het potentieel van literatuur om de persoonlijke ontplooiing van leerlingen te ondersteunen: 'literature can be a special resource for personal development and growth, an aim being to encourage greater sensitivity and self-awareness and greater understanding of the world around us' (3). Deze vormende dimensie van literatuur wordt ook bevestigd door onderzoek uit andere disciplines. Zo wijzen bevindingen uit de ontwikkelingspsychologie op een positieve correlatie tussen fictielezen en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen (Horowitz-Kraus en Hutton 691). Daarnaast wordt literatuur in verband gebracht met de ontwikkeling van empathie. In een invloedrijke studie tonen Kidd en Castano aan dat het lezen van literaire fictie bijdraagt aan de ontwikkeling van een 'theory of mind', gedefinieerd als 'the capacity to identify and understand others' subjective states [which allows for the] successful navigation of complex social relationships and helps to support the empathic responses that maintain them' (377). Omdat het lezen van literaire fictie volgens hen in verband staat met het ontwikkelen van deze capaciteit, krijgt het een belangrijke educatieve rol die relevant is voor meerdere vakgebieden. Vanuit deze culturele, talige en vormende functies kan de inzet van literatuur worden uitgebreid naar andere vakken. Het lezen van kortverhalen in de les is dus een toegankelijke manier om de veelzijdigheid van literatuur als didactisch instrument beter te benutten, omdat de vorm deze verschillende dimensies combineert. Het project "Literatuur op School" speelt hierop in door kortverhalen een centrale plaats te geven in het onderwijsproject van de school.

Het derde doel – de algemene 'leesbevordering en [de] ontwikkeling van een eigen leescultuur bij alle leerlingen' – sluit naadloos aan bij het vorige (Melsen "Startdocument"). Dit doel speelt in op de huidige onderwijsproblematiek, omdat leesbevordering de versterking van de leesvaardigheid, en de stimulatie van het leesplezier omvat. De ontwikkeling van een eigen leescultuur ervoor zorgt dat deze verbetering op lange termijn behouden blijft. De integratie van literatuur in andere vakken kan een positieve invloed hebben op de leesbevordering omdat leesfrequentie, leesmotivatie en leesvaardigheid sterk met elkaar in verband staan (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 119). Literaire verhalen vragen een emotionele en cognitieve investering van leerlingen, wat kan leiden tot een verhoogde betrokkenheid bij de lectuur (Delanoy 9, geciteerd in Vandebosch et al. 1). Fictielezen kan hierdoor zorgen voor een beter tekstbegrip (Delanoy 9, geciteerd in Vandebosch et al. 1). Door hun blootstelling aan literatuur te vergroten krijgen leerlingen ook meer kansen om 'positieve sleutelervaringen' te creëren (*Leerlingen en Literatuur* 117). Deze zijn essentieel om hun intrinsieke motivatie om literatuur op te zoeken te

vergroten, en gaan terug op een confrontatie met literatuur die zij boeiend of leuk vonden (*Leerlingen en Literatuur* 117). Wanneer leerlingen meer vertrouwdheid en plezier associëren met literaire teksten, draagt dit bij aan de ontwikkeling van een eigen leescultuur.

Op het Xaveriuscollege heeft de inzet van literatuur als middel voor leesbevordering nog een andere relevantie. Omdat de school uitsluitend doorstroomrichtingen aanbiedt, is het vooruitzicht op hogere studies erg belangrijk voor de leerlingen. Onderzoek van Herelixka en Verhulst toont aan dat de eindcompetenties 'Nederlands van het secundair onderwijs niet naadloos [aansluiten] bij de startcompetenties van het hoger onderwijs', en dat startende studenten vaak moeite ondervinden met het begrip van complexe teksten (12, 8). Het feit dat studenten moeilijker informatie uit complexe, academische teksten kunnen halen, wijst op een verlaagde leesvaardigheid. Dit probleem beperkt zich niet tot begrijpend lezen, maar wijst op een bredere druk op de taalvaardigheid, waaronder schrijfvaardigheid, woordenschat en academisch taalgebruik (Herelixka en Verhulst 17). De combinatie van deze vaardigheden heeft een groot aandeel in het academisch succes van studenten (Herelixka en Verhulst 17-18). Dit wordt bevestigd door studies van De Wachter en Heeren en Van der Westen en Wijsbroeck (35; 123). Leesbevordering kan hier dus een belangrijke rol spelen, aangezien het kan bijdragen aan de ontwikkeling van zowel leesvaardigheid als algemene taalvaardigheid, en beide met elkaar verbonden zijn en impact hebben op het 'studiesucces' van studenten (Herelixka en Verhulst 7-8, 16). Regelmatig lezen staat in verband met de ontwikkeling van betere literaire competentie en een goede kritische leesvaardigheid, wat ook een belangrijke voorwaarde vormt voor een succesvolle doorstroom naar het hoger onderwijs (Herelixka en Verhulst 16). '[E]lke literaire tekst die gelezen wordt', draagt namelijk bij 'tot de verdieping en verrijking van de daaropvolgende lecturen' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 79). Deze studies bevestigen dat leerkrachten uit het secundair een cruciale rol hebben bij het stimuleren van lees-en taalvaardigheid om leerlingen een succesvolle studiecarrière te garanderen. Leerkrachten kunnen efficiënt aan deze competenties werken in de klas door complexe teksten te behandelen en te interpreteren met de leerlingen, en hen te stimuleren om meer te lezen.

De vierde doelstelling is de '[v]ersterking en verbinding van taalvakken als motor van leesbevordering en de verspreiding van een leescultuur buiten de taalvakken' (Melsen "Startdocument"). Deze doelstelling benadrukt de centrale rol van de taalvakken binnen het project als de plaats waar literatuuronderwijs voornamelijk plaatsvindt en als de kern achter de ontwikkeling van een bredere leescultuur op school. De nadruk op taalvakken als 'motor van leesbevordering' hangt samen met het feit dat taalleerkrachten meer ervaring hebben met het lezen van literaire teksten, waardoor hun kennis en betrokkenheid essentieel is om zowel collega's uit andere vakgebieden als leerlingen bewust te maken van de positieve kwaliteiten en didactische mogelijkheden van literatuur. Vanuit die positie kunnen zij een centrale rol opnemen in de verspreiding van de methode naar

verschillende vakken. De leerkrachten op de school die participeren in het project zijn bezorgd over de dalende leesvaardigheid van de leerlingen, en dit gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel zorgt voor meer enthousiasme ten opzichte van de integratie van literatuur in het curriculum.

De (re-)integratie van literatuur in het taalonderwijs is een beweging die recent veel academische aandacht heeft gekregen (Bobkina en Dominguez 248; Delanoy 7). De plaats van literatuur binnen het (vreemde)talenonderwijs is namelijk niet vanzelfsprekend (D'hoker, "Teaching Language" 245-246). Hoewel literaire teksten daar veel impact kunnen hebben, en historisch gezien een prominente rol speelden, is deze positie niet stabiel (Delanoy 7). Het grammatica-vertaalmodel was daar lange tijd dominant, waarbij literaire teksten wel werden ingezet maar niet actief werden besproken en geïnterpreteerd (Delanoy 7). In het vreemdetalenonderwijs wordt er nog steeds vaak gewerkt met korte, informatieve teksten die dienen als ondersteuning voor relevante grammatica en woordenschat (D'hoker, "Teaching Language" 245). Deze ontwikkeling is het gevolg van de opkomst van de communicatieve didactiek, waarbij de nadruk verschoof naar vaardigheden en interactie. Delanoy merkt hierbij op: 'the learner's role was redefined as a co-creator of meanings, and in [English Language Teaching] attention was drawn to the communicative possibilities inherent in literary texts and literature-related tasks' (7). Deze evolutie deed zich ook in Vlaanderen voor, en de communicatieve, 'skills-based' aanpak van taalonderwijs werd vervolgens in de leerplannen ingeschreven (D'hoker, "Teaching Language" 245). Hierdoor verdween literatuur bijna volledig uit het Vlaamse EFL curriculum (D'hoker, "Teaching Language" 245). Daarna begonnen didactici aandacht te besteden aan de persoonlijke reacties van leerlingen op een tekst, waardoor de inzetbaarheid van literatuur weer breder werd opgevat (Delanoy 7).

De vijfde doelstelling wordt geformuleerd als '[é]énvormigheid van [de] lectuurmethode en [de] vanzelfsprekendheid van kennis van literaire vaktermen en verhaalanalytische instrumenten bij de leerlingen' (Melsen "Startdocument"). Deze doelstelling sluit sterk aan bij de eerste, omdat ze de functie van de doorlopende literatuurmethode verder beschrijft. Leerlingen oefenen literair lezen door vaktermen en verhaalanalytische structuren te benoemen en teksten te interpreteren. Tegelijk wordt zo ook de 'literaire competentie' van leerlingen verder ontwikkeld: ze leren actief 'aan de slag' te gaan met teksten door middel van hun 'opgedane kennis' van 'literaire en esthetische conventies' (Coenen 65, geciteerd in D'hoker, L*eerlingen en Literatuur* 75). Door 'verhaalanalytische instrumenten' mee centraal te zetten, impliceert deze doelstelling ook de uitbreiding van deze vaardigheid naar andere tekst- en mediavormen. Dit sluit aan bij een visie op leesvaardigheid als een veelzijdige competentie, zoals die ook in een rapport van de OESO over het PISA-onderzoek wordt beschreven. Lezen vereist vandaag een steeds actievere houding van de lezer: 'reading requires evaluating the quality and validity of different sources, navigating through ambiguity, distinguishing between fact and opinion, and constructing

knowledge' (OECD 22). Het lezen van literaire teksten kan dus ruim opgevat worden als een complexe cognitieve activiteit die meerdere doelen dient in de ontwikkeling van leerlingen. "Literatuur op School" geeft weerklank aan dit idee door leerlingen te laten oefenen in de interpretatie van kortverhalen, maar ook van gedichten en andere mediavormen.

De zesde en laatste doelstelling – de '[o]ntwikkeling van een open houding bij de leerlingen voor literatuur, een grondhouding van openheid voor de Ander en het andere, intellectuele flexibiliteit en perspectivische lenigheid bij de leerlingen' - staat in verband met de culturele en persoonlijke vorming van leerlingen (Melsen "Startdocument"). In deze doelstelling worden deze eerder aangehaalde argumenten voor de integratie van literatuur verder uitgediept. Het eerste luik van de doelstelling, 'de ontwikkeling van een open houding bij de leerlingen voor literatuur', heeft betrekking tot het cultiveren van leesmotivatie, nieuwsgierigheid en bereidheid om zich in literaire teksten te verdiepen (Melsen "Startdocument"). De openheid voor literaire teksten en de 'bereidheid tot een zekere leesinspanning' is ook een kenmerk van literaire competentie volgens Coenen (74). Een open houding impliceert dat leerlingen literatuur niet alleen zien als een verplichte schoolopdracht, maar zich er ook in willen inleven en haar zien als een manier om inzicht te krijgen in menselijke ervaringen en perspectieven. Door in aanraking te komen met verschillende genres, stemmen en contexten verkennen leerlingen ook hun eigen voorkeuren en ontwikkelen ze een grotere tolerantie voor de meerduidigheid van teksten.

Delanoy benadrukt dat 'the vivacity and the emotional appeal of literature can trigger strong emotional responses in readers and influence their understanding of themselves, others, and the world in critical and empathetic ways' (9). Literair lezen ondersteunt dus de bredere maatschappelijke vorming van leerlingen als kritische en empathische individuen. Dit bildungs-argument heeft al een lange geschiedenis in het literatuuronderwijs, maar krijgt een nieuwe relevantie in een diverse school waar leerlingen voortdurend in contact komen met uiteenlopende perspectieven. Het tweede luik van de doelstelling, 'een grondhouding van openheid voor de Ander en het andere', kan gerelateerd worden aan de ontwikkeling van interculturele competenties (Melsen "Startdocument"). Interculturele competenties worden door Michael Byram als een belangrijk aspect van taalonderwijs gezien: 'In the contemporary world, language teaching has a responsibility to prepare learners for interaction with people of other cultural backgrounds, teaching them skills and attitudes as well as knowledge' (Byram en Wagner 140, geciteerd door D'hoker, *Teaching Language* 249). Byram stelt dat de studie van taal geïntegreerd kan worden binnen andere vakken en daarom een krachtig middel is om kennis, vaardigheden en attitudes uit verschillende vakken met elkaar te verbinden (Byram en Wagner 149). Volgens deze visie wordt taal- en leesonderwijs verrijkt door vakoverschrijdend te werken, terwijl het tegelijk leerlingen helpt om kritisch om te gaan met de wereld rondom hen (Byram en Wagner 149).

Dialogische strategieën die binnen het project ingebed zijn, zoals 'self-questioning' en discussiegebaseerde benaderingen zoals 'Transformative Dialogic Literature Teaching', maken deze doelstelling concreet door de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen bij teksten te stimuleren in combinatie met een openheid voor andere perspectieven (Delanoy 9; Byram en Wagner 140; D'hoker, *Teaching Language* 249). Binnen dit project wordt dit gerealiseerd via twee benaderingen die gebaseerd zijn op dialogische principes. De eerste is 'self-questioning', een strategie waarbij de natuurlijke vragen van leerlingen bij een tekst gebruikt wordt om hun begrip ervan te verbeteren (Janssen, "Instruction" 96). Volgens Janssen stellen lezers zichzelf vragen bij een tekst om de betekenis ervan te achterhalen (Janssen, "Instruction" 96). Deze leermethode stimuleert leerlingen om die vragen bewust te expliciteren. Hoewel vragen stellen tijdens het lezen de betrokkenheid en het begrip van leerlingen bij teksten kan verhogen, is dit nog geen vaste praktijk in het literatuuronderwijs (Janssen, "Instruction" 96). De tweede benadering – 'Transformative Dialogic Literature Teaching' – vergoot het inzicht van leerlingen in zichzelf en in anderen, doordat ze oefenen in twee verschillende dialogen (Schrijvers 4; Koek 195). Tijdens de interne dialoog besteden leerlingen aandacht aan hun reactie ten opzichte van een literaire tekst door actief onduidelijkheden en open plekken te benoemen (Koek 195). Na deze oefening volgt de externe dialoog, waarbij leerlingen hun perspectief uitwisselen met anderen, en samen aan een beter tekstbegrip werken (Koek 195). Door aandacht te besteden aan de persoonlijke transactie tussen de lezer en de tekst, wordt er waarde aan de interpretatie van leerlingen toegekend, en leren ze om actief verantwoordelijkheid op te nemen voor hun lezing (Janssen 100). Zoals Tanja Janssen aangeeft, nodigt deze tweevoudige dialoog leerlingen uit om tijdens het 'leren lezen' een 'reflecterende leeshouding aan te nemen en literaire teksten diepgaander te verwerken' (*Literatuur* 8;12). Door een open, reflecterende en perspectiefbewuste leeshouding bij leerlingen na te streven, vertalen deze benaderingen de zesde doelstelling in een concrete klaspraktijk.

2.3 Dialogisch lezen

De dialogische didactiek ontstond als een compromis tussen traditionele leerkrachtgestuurde kennisoverdracht en 'active learning' methoden die de bal volledig in het kamp van de leerling leggen (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 138). De dialogische didactiek vestigt de aandacht op het belang van interactie en dialoog bij het onderwijzen en leren. Al te vaak neemt klasinteractie de vorm aan van een monologische dialoog, waarbij de leerkracht door gerichte vragen tot een vooraf bepaalde leerstof komt (Cui en Teo 196). De dialogische didactiek werd onder andere geïnspireerd door het werk van de pedagoog Paulo Freire, die de traditionele organisatie van het onderwijs sterk bekritiseerde ("Banking" 107). Dit leidde tot zijn overtuiging dat een open dialoog tussen leerling en leerkracht een fundamentele voorwaarde is voor een kritisch en gelijkwaardig onderwijs (Freire, "Banking" 112; De Andrade et al.

2358). In een gesprek met de pedagoog Donaldo Macedo beschreef Freire zijn visie op de rol van de dialoog in het onderwijs:

> '[W]hen we speak of dialogue and education, we are speaking, above all, about practices that enable us to approach the object of knowledge […] I engage in dialogue not necessarily because I like the other person. I engage in dialogue because I recognize the social and not merely the individualistic character of the process of knowing. In this sense, dialogue presents itself as an indispensable component of the process of both learning and knowing (Freire "Dialogue" 379).

Freires nadruk op dialoog ondersteunt wat later werd uitgewerkt als dialogisch onderwijs.

Dialogisch leren verheft Freires filosofie namelijk tot een didactisch alternatief. Hierbij staat de ontwikkeling van brede competenties door interactie centraal. In het *Routledge Handbook of Dialogic Education* (2020) wordt de praktijk beschreven als 'an approach to pedagogy and curriculum which emphasises the role and importance of dialogue and critically examines how it can best be created and sustained' (Wegerif 1). De beweging gaat terug op Bakhtins ideeën over dialogisme en Vygotsky's socioculturele theorie over leren (Bakhtin 279; Vygotsky 46; Teo 172). De Bakhtiniaanse visie op dialogische discussies in de klas kan beschreven worden als een proces waarbij 'the teacher and students [work] together to co-construct meaning by critically questioning and filtering ideas through their own knowledge, perspectives, and lived experiences' (Teo 172). Deze visie op onderwijs wordt aangevuld door Vygotsky's idee dat leren een sociale handeling is die door actieve interactie wordt gestimuleerd (Teo 172). Dialogisch leren kan gevat worden in vijf principes: de praktijk is collectief (de klas werkt samen om leerdoelen te bereiken), het proces is wederkerig (alternatieve perspectieven worden gedeeld en uitgewisseld), leerlingen werken ondersteunend voor elkaar (door respectvolle dialoog te stimuleren), het werkt cumulatief (verschillende ideeën worden aan elkaar getoetst) en het gebeurt doelmatig (discussies worden binnen bepaalde educatieve doelen gekaderd) (Cui en Teo 194). Deze manier van leren functioneert als een theoretisch en praktisch kader waarbij de klas als een gedeelde leeromgeving wordt beschouwd waarin betekenis actief en gezamenlijk wordt opgebouwd.

Dialogisch leren is een bijzonder interessante strategie voor literatuuronderwijs. De Russische filosoof en literatuurcriticus Bakhtin formuleerde zijn dialogische theorie dan ook eerst in een boek over de romans van Dostojevski. Bakhtin beschrijft de romans van de auteur als 'polyfoon', omdat ze 'verschillende stemmen samenbrengen tot een meerstemming geheel' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 145). Bakhtin benadrukte later dat deze meerstemmigheid een fundamentele eigenschap is van literatuur: [t]he novel can be defined as a diversity of social speech types, sometimes even diversity of languages and a diversity of individual voices, artistically organized' (262). Dialogisch lezen vormt een manier om deze stemmen te ontwaren en er kritisch mee aan de slag te gaan. Zo komen het collaboratieve aspect van de werkvorm en de ambiguïteit van literatuur optimaal tot hun recht.

Deze methode krijgt het laatste decennium meer aandacht, maar het is nog steeds geen ingeburgerde strategie 'binnen het Vlaams talenonderwijs' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 147). Onderzoekers stellen vast dat dialogische strategieën, ondanks de erkende rol van de methode in het ontwikkelen van een kritisch denkvermogen bij leerlingen, ook nog niet vaak geobserveerd werden in de context van het secundair onderwijs (Janssen, "Instruction" 109; Cui en Teo 188). De meeste studies richtten zich op de basisschool en op lezen voor informatieve doeleinden, waardoor er een tekort is aan studies over het gebruik van complexe literaire teksten in het secundair onderwijs (Janssen, "Instruction" 109). Het gebrek aan onderzoek naar de methode in de praktijk kan te maken hebben met de praktische bezwaren waar de werkvorm vaak mee wordt geconfronteerd. D'hoker stelt dat 'tijdgebrek, klasgrootte, […] schoolcultuur' gebruikt worden als argumenten tegen de introductie van dialogische benaderingen (*Leerlingen en Literatuur* 147). Ondanks deze praktische uitdagingen blijft de dialogische benadering veelbelovend voor het literatuuronderwijs, op voorwaarde dat er ruimte wordt gemaakt en dat de leerkrachten voldoende worden ondersteund.

De innovatieve klasdynamiek zorgt ook voor terughoudendheid. Voor sommige leerkrachten kan het een uitdaging zijn hun verhouding ten opzichte van de leerlingen te veranderen (Janssen *Literatuur* 52). Janssen analyseert de nieuwe verhouding als volgt: '[w]anneer leerlingvragen centraal komen te staan in de les, verandert de rol van de [leerkracht]' (*Literatuur* 42). De leerkracht gaat zich eerder als '[een] begeleider of coach' opstellen dan iemand die kennis voordraagt (*Literatuur* 42). Leerkrachten moeten in deze functie proberen om de vragen en de interpretatie van leerlingen te respecteren, zonder hen te willen verbeteren (Janssen, *Literatuur* 52). Bij het onderwijzen van literatuur krijgt de verhouding tussen beide nog een nieuwe significantie. Delanoy stelt dat leerkrachten en leerlingen een andere relatie hebben ten opzichte van literatuur: 'While the principal aim for the learners is a personally meaningful and aesthetically motivated exploration of texts, the teacher's role is to help the learners in their efforts both by providing tasks which are relevant to the themes and the texts and also by carefully activating opportunities for individual and group-related interaction' (31). Hij benadrukt dat deze rollen flexibel zijn 'since teachers can learn from their students' engagement with literature, while learners can slip into the role of teachers in their communication with other learners and teachers' (Delanoy 31). Het dialogisch proces faciliteert deze uitwisselingen, doordat het de actoren in het klaslokaal een gedeelde verantwoordelijkheid geeft bij het afleiden van betekenis uit een tekst.

2.4 Perspectivisch lezen

Ook een andere methode krijgt een centrale plaats binnen het project. Dennis Melsen werd geïnspireerd door Nietzsches perspectivisme en 'Gadamers begrip van universele hermeneutiek' om een methode te lanceren die tegemoetkomt aan kritieken op het dialogisch onderwijs: het perspectivisch lezen ("Perspectivisch Lezen" 14). Het dialogisch lezen wordt namelijk 'onvoorspelbaar, 'vrijblijvend' en

ongestructureerd genoemd, omdat het een vrije verkenning van de betekenissen van een tekst via authentieke vragen vooropstelt (Janssen, *Literatuur* 58). Het 'perspectivisch lezen' compenseert de 'door Tanja Janssen vermelde vrijblijvendheid van het dialogisch lezen' door een duidelijke didactische invalshoek aan te nemen en 'leerlingen […] te stimuleren zich bewust te worden van de eigen blik en van de waarde van andere perspectieven' (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 15). Hij introduceerde het perspectivisch lezen ook vanuit de zoektocht naar een 'aangepaste methode voor literatuuronderwijs […] die de dwingende vraag van de nieuwe eindtermen tracht te beantwoorden vanuit de intrinsieke meerduidigheid van literatuur' ("Perspectivisch Lezen" 1).

Deze nieuwe methode nodigt leerlingen uit om kennis te maken met 'de complexiteit en gelaagdheid van een literaire tekst [door middel van de specifieke hermeneutische en mensvormende dimensie van literatuur]' ("Perspectivisch Lezen" 2). De perspectivische benadering 'schakelt het dialogisch lezen in om leerlingen te motiveren tot authentieke betrokkenheid op literaire teksten' (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 3). Aan de leerlingen wordt gevraagd om authentieke vragen op te stellen bij de tekst. De innovatie bestaat uit het feit dat ze daarna in groepen worden geplaatst die gebaseerd zijn op een gemeenschappelijke interesse die uit hun vragen bleek. Vervolgens gaan ze in die groep op zoek naar andere elementen die met hun perspectief in verband gebracht kunnen worden. De thema's waar de groepen rond werken, worden op voorhand door de leerkracht uit de tekst gehaald. De 'individuele betrokkenheid' van leerlingen wordt zo omgezet in een collectieve zoektocht naar een bepaald perspectief in de tekst (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 3; Stiles 501). Leerlingen worden op deze manier gestimuleerd om 'in samenspraak met anderen de mogelijkheden van een welbepaald perspectief uitgebreid [te] verkennen in de tekst en nadien klassikaal ook [kennis te maken] met de mogelijkheden van de andere perspectieven' (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 3).

De methode gaat terug op gevestigde dialogische strategieën zoals 'dialogic literary argumentation' (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 1). Deze vraaggebaseerde strategie vormt een kader voor leerkrachten en leerlingen om op een functionele manier gesprekken te hebben over literatuur (Bloome et al. i). Melsen definieert het als een 'formele structuur' die leerlingen toelaat om 'te ontdekken welke verschillende interpretaties vanuit de tekst beargumenteerd kunnen worden ten aanzien van het menszijn en het menselijke handelen' (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 13). De leerlingen zetten 'een soort van bril [op] en zo kijken ze dan naar de tekst' (Interview Melsen). Ze gaan dan [bijvoorbeeld] via het thema lichaam of via het thema geweld [kijken naar de tekst] en er alle dingen uithalen die daarmee te maken hebben (Interview Melsen). Daarna 'stellen ze dat ook aan elkaar voor en dan worden ze […] uitgenodigd om eens met een andere bril naar dezelfde tekst te kijken en dus de eigen eerste initiële interpretatie los te laten en in te ruilen voor een andere' (Interview Melsen). De meerduidigheid van literaire teksten functioneert zo als 'een uitnodiging om de eigen initiële

vooronderstellingen kritisch te onderzoeken' (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 3). Leerlingen worden via deze strategie geconfronteerd met de relativiteit van hun eigen aannames (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 26). Door er een klasgesprek aan te koppelen zal '[d]e specifieke diversiteit binnen elke klasgroep [telkens leiden tot] andere gesprekken en andere inzichten in de tekst' (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 13). Zo wordt de dynamiek tussen de tekst, de klasgroep en de leerkracht met de lezer optimaal benut om meerduidige inzichten te bereiken.

2.5 Pedagogisch en praktisch ontwerp

2.5.1 Structuur van het project

De dialogische en de perspectivische methode worden op een systematische manier geïntegreerd in de lessen. Melsen stelde hier een richtlijn voor op, zodat de lessen bijdragen tot de ontwikkeling van een 'gradueel opgebouwde lectuurmethode' ("Startdocument"). Per graad wordt er gedifferentieerd gewerkt met een aangepaste methode. In de eerste graad maken leerlingen kennis met het dialogisch lezen en authentieke vragen. Vanaf de tweede graad wordt het dialogisch lezen gecombineerd met een verteltechnische analyse, en krijgen ze een lijst literaire begrippen bij het verhaal. In de derde graad doen de leerlingen aan perspectivisch lezen. Deze methode is gekoppeld aan relevante leerplandoelen per graad. Er kan afgeweken worden van deze structuur wanneer de geselecteerde tekst zich beter leent tot een andere methode, of wanneer er maar een beperkt aantal lesuren beschikbaar zijn. Doordat de leerlingen vanaf de tweede graad frequent literaire begrippen leren te hanteren, wordt er doorlopend aandacht besteed aan de ontwikkeling van literair lezen. De 'implementatie van [deze] coherente aanpak van literatuuronderwijs over alle (moderne) talen en graden heen' zorgt voor een grotere gewenning bij de leerlingen, maar door de methode te variëren oefenen ze telkens een andere manier van denken die afgestemd zijn op hun competenties (Startdocument).

2.5.2 Kortverhalen

De keuze voor kortverhalen wordt praktisch en pedagogisch gemotiveerd. In de eerste plaats moet er vaak gewerkt worden binnen de beperkingen van een lesuur van vijftig minuten. Bij één of twee-uursvakken vormt dit alvast een drempel, omdat bijna elk lesmoment voorbestemd is. Een beperkte leesduur is ook een voorwaarde om tijdens het voorleesgedeelte 'betrokkenheid [te kunnen genereren]' via de verhalende vorm (Interview Melsen). Het gebruik van kortverhalen zorgt ervoor dat leerlingen met een volledige, 'authentieke' taaluiting aan de slag gaan, die toch beperkt is van schaal. Hierdoor blijft 'het kunstwerk als geheel' gerespecteerd (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 173; Interview Melsen; Vandebosch et al. 2). Omdat het verhaal op zichzelf staat, nodigt het uit tot een betrokken lezing, waarbij een affectieve dimensie kan bestaan en een diepgaande interpretatie mogelijk is (Vandebosch et al. 2; Delanoy 9).

Daarnaast bestaan er kortverhalen in meerdere niveaus van talige complexiteit, en in verschillende genres. De moeilijkheidsgraad en het thema kunnen daardoor uitgekozen worden op basis van het vak en de specifieke klasgroep (Vandebosch et al. 2). Door hun elliptische vorm en minimalistische schrijfstijl zijn ze ook een bron van ambiguïteit (Vandebosch et al. 2). Ze hebben dus vaak vele open ruimtes, waardoor ze uitnodigen tot interpretatie en discussie (Vandebosch et al. 2). Hierdoor is het lezen van een kortverhaal een oefening in close reading, waarbij leerlingen de tekst aandachtig bestuderen en nadenken over 'wat er echt staat, en welke veronderstellingen [meespelen]' (Interview Melsen). Kortverhalen zijn volwaardige literaire teksten met een culturele significantie, die de blootstelling van leerlingen aan literatuur op een vermakelijke manier verhogen. Bij het vreemdetalenonderwijs kunnen ze ook bijdragen tot een begrip van de cultuur en de geschiedenis van de doeltaal, en tot de verbetering van interculturele en communicatieve vaardigheden (Carter en Long 2; Vandebosch et al. 1). Deze argumenten gelden grotendeels ook voor gedichten. Hoewel deze vorm minder natuurlijk betrokkenheid genereert van de leerlingen door de afwezigheid van een verhalend karakter, kunnen gedichten wel ingezet worden wanneer leerkrachten werken met een beperkte lesduur. Deze twee vormen zijn toegankelijk, elliptisch en staan open voor interpretatie, wat hen uitermate geschikt maakt voor het dialogisch proces.

2.5.3 Stappenplan

Melsen werkte mee aan het project "korte verhalen in de talenklas" van de Katholieke Universiteit Leuven. Hierbij werden lesmodules opgesteld in verschillende talen en ontstond er een corpus aan kortverhalen die geschikt zijn om in klaslokalen te gebruiken. Er werd ook een vijfstappenplan uitgedacht om de dialogische methode te promoten in het taalonderwijs. Voor dit project werkt Melsen met een aangepaste versie van het stappenplan, dat hij in overleg met de taalvakgroepen op school opstelde. De focus ligt eerst op de interne dialoog van de leerling met de tekst en de authentieke vragen die deze oproept. Daarna wordt deze uitgebreid naar de externe dialoog met anderen. Door telkens dezelfde oefening te maken bij andere teksten, wordt er een grotere vertrouwdheid bij leerlingen gecreëerd met de werking van deze manier van literair lezen en wordt hun kennis van literaire begrippen gradueel opgebouwd. De verschillende fasen zullen in dit segment uitgelicht worden, met aandacht voor de theoretische achtergrond die hen motiveert. Ook de toelichtingen van de projectcoördinator die tijdens het interview werden gegeven bij de verschillende aspecten worden hierin verweven.

Stap 1: Lectuur met authentieke vragen

Tijdens de eerste stap wordt het verhaal voorgelezen door de leerkracht, terwijl de leerlingen het meelezen op een eigen afgedrukte tekst. Daarna krijgen ze de kans om de tekst op hun eigen tempo te herbekijken en om de woorden aan te duiden die ze niet goed begrijpen. Ze worden uitgedaagd om de

betekenis van de moeilijke woorden via de context te achterhalen. Zo wordt er een optimaal begrip van de tekst nagestreefd. Tegelijkertijd draagt deze werkwijze bij tot de ontwikkeling van leesvaardigheid doordat leerlingen doelgericht met literaire teksten leren werken en ze strategisch lezen. Het verhaal wordt niet op voorhand ingeleid, en de leerlingen krijgen geen informatie over het werk of de auteur. Hierdoor wordt een open en onbevooroordeelde eerste lectuur gestimuleerd, en krijgen leerlingen de ruimte om persoonlijke (associatieve, affectieve, cognitieve, of evaluatieve) connecties te maken met het verhaal. Deze keuze zorgt ervoor dat de interpretatiemogelijkheden van het verhaal zo veel mogelijk openblijven. Stephanie Stiles beargumenteert dat deze persoonlijke, ervaringsgerichte lectuur niet alleen identificatie stimuleert, maar ook bijdraagt tot ethische reflectie over de tekst (494). Melsen verantwoordt de keuze voor voorlezen als wetenschappelijk en praktisch (Interview). Hij beargumenteert dat het voorlezen 'meer betrokkenheid en meer aandacht genereert bij jongeren dan een tekst [zelf] lezen' (Interview Melsen). Daarnaast licht hij toe dat de lectuur als huiswerkopdracht minder overtuigingskracht heeft: 'Als een leerkracht zegt "lees tegen volgende les biologie dit kortverhaal van 4 bladzijden" […] laten we zeggen dat in het beste geval […] 1/3^{e} het echt aandachtig leest tegen dan, 1/3^{e} heeft de tekst gescand en 1/3^{e} heeft de tekst niet gelezen … dan loopt het hele dialogisch proces natuurlijk verkeerd' (Interview Melsen). Het voorlezen faciliteert dus de volledige participatie van de klas, en verdiept hun begrip van de materie.

De organisatie van de interne dialoog gaat terug op 'self-questioning approaches' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 147). Bij deze dialogische leervorm wordt aan leerlingen aangeleerd om zichzelf vragen te stellen tijdens de lectuur zodat ze 'expliciet in dialoog [gaan] met de tekst' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 147). Aangezien de ontmoeting met literaire teksten een grote betrokkenheid van leerlingen vereist, stimuleert deze aanpak hun actieve participatie en kritisch denkvermogen (Pica 339). De leerlingen krijgen een zelfstandige rol in het leerproces, doordat ze zelf aangeven wat hun boeit of waar ze moeite mee hebben (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 148). Het leesproces roept vaak vragen op bij de leerlingen, en deze reactie wordt benut doordat ze de opdracht krijgen om hun 'authentieke' vragen bij de tekst op te schrijven (Janssen, *Literatuur* 18). Ze doen dit tijdens of vlak na de lectuur. Tanja Janssen definieert deze vragen als 'persoonlijke vragen' die 'voortkomen uit echte nieuwsgierigheid, emotionele betrokkenheid of een persoonlijke "drive"' (*Literatuur* 17). Vragen die gebaseerd zijn op een oprechte interesse of onduidelijkheid, laten de leerlingen individueel contact leggen met de tekst (Janssen, *Literatuur* 17). Een authentieke vraag is niet gericht op één correct antwoord, en moedigt de leerlingen aan om dieper na te denken, verbanden te leggen en zelf kennis te construeren (Applebee et al., "Discussion" 700). Toenemend gebruik van deze strategie wordt door Applebee et al. gelinkt aan betere leesprestaties en leesvaardigheid ("Discussion" 690). De spontane aard van dit type vragen veroorzaakt ook 'belangrijke leerervaringen' (Janssen, *Literatuur* 17). Het

voorlezen in combinatie met deze dialogische methode bevordert het leren zonder af te nemen van het leesplezier, en speelt ook een belangrijke rol in taalbevordering bij leerlingen en de uitbreiding van hun woordenschat (Lane et al. 670).

Stap 2: Bespreking in kleine groepjes

Deze stap wordt vervolgd door een bespreking in kleine groepjes, waarin de leerlingen elkaars moeilijke woorden en authentieke vragen overlopen. Hier treden ze voor het eerst in dialoog met elkaar, en bouwen ze verder op elkaars kennis door samen hun vragen te beantwoorden. Janssen licht toe dat de overgang van individuele interactie met de tekst naar een sociale onderhandeling over zijn betekenis leerlingen de kans geeft om te leren vertrouwen op hun eigen interpretatie ("Instruction" 108). De gesprekken functioneren als ongerichte zoektochten, waarbij er plaats is voor meerdere verdedigbare interpretaties (Janssen "Instruction" 108). Janssen benadrukt dat het belangrijk is dat leerlingen leren om de tekst in vraag te stellen, als ook hun medeleerlingen en hun eigen aannames ("Instruction" 108). Hierdoor worden ze ondergedompeld in de meerledige structuur van verhalen, terwijl ze hun literaire kennis verdiepen (Janssen "Instruction" 108). Door vragen te formuleren en er samen over te reflecteren worden lezers doelbewust uitgedaagd om aandachtig te lezen en om een genuanceerd begrip van de tekst na te streven (Janssen 108). Aan de leerlingen wordt gevraagd om hun antwoorden op de authentieke vragen te staven door te verwijzen naar passages uit de tekst. De leerlingen bespreken het antwoord op hun vragen in groep, en daarna selecteren ze één open vraag die ze als 'cruciale vraag' bestempelen. Dit is de vraag waarover ze het meest gediscussieerd hebben, of een vraag die zij van cruciaal belang achten voor de interpretatie van het verhaal in het algemeen (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 174). Deze schrijven ze op en geven ze af aan de leerkracht. Bij deze stap staat de collectiviteit van het dialogisch proces centraal doordat het begrip van het verhaal samen wordt opgebouwd en leerlingen elkaars perspectief leren waarderen.

Stap 3: Klasgesprek

In de derde stap worden deze cruciale vragen klassikaal besproken terwijl leerlingen inhoudelijke argumenten in de tekst zoeken om hun antwoorden op de vragen te onderbouwen. Hierbij is het doel niet om 'juiste [antwoorden] te vinden op de vragen', maar om 'verschillende perspectieven en interpretaties' te uit te wisselen en deze te 'toetsen aan de vorm en inhoud van de tekst' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 174). Deze vorm van 'open' discussie, waarbij de hele klas vrij ideeën uitwisselt en elkaars bijdragen versterkt, werd door Applebee et al. ook gelinkt aan verhoogde leesprestaties ("Discussion" 690). De individuele reacties op de tekst worden in dit gesprek tegen elkaar afgewogen, terwijl er een algemene openheid wordt gecreëerd voor de meerduidigheid van literaire teksten. Definitieve interpretaties worden daarom ontmoedigd. Hierdoor blijft het leesplezier gewaarborgd,

omdat de persoonlijke uitwisseling van leerlingen met de tekst gewaardeerd wordt. De leerkracht die het gesprek begeleidt wordt aangemoedigd om op een hermeneutische manier te werk te gaan, en de klasgesprekken vanuit een 'vrije verkenning van de meerduidigheid van literatuur' te laten verlopen (Melsen, "Perspectivisch Lezen" 12). Melsen beschrijft de rol van de leerkracht als iemand die 'een klassfeer van vrijheid en veiligheid [moet] garanderen', waar 'elke leerling zich durft uit te spreken in het vertrouwen dat de andere leerlingen bereid zullen zijn om de mogelijkheden van zijn interpretatie oprecht mee te verkennen' ("Perspectivisch Lezen" 12). In deze klasdiscussie oefenen leerlingen hoe ze genuanceerde inzichten over literatuur moeten formuleren, en leggen ze bredere linken met hun leefomgeving.

Stap 4: Verband met het lesonderwerp

Onderzoek van Applebee, Burroughs en Stevens (2000) toont aan dat de meest effectieve curricula georganiseerd zijn rond overkoepelende thema's die lees- en schrijf- en discussie-vaardigheden met elkaar verbinden ("Creating Continuity" 426, geciteerd in Applebee et al., "Discussion" 692). Door leerstof op deze geïntegreerde manier aan te brengen, weerspiegelt het stappenplan op een kleinschalige wijze dit principe. Wanneer een vak gestructureerd wordt rond enkele centrale onderwerpen, ontdekten Applebee et al. dat 'students' knowledge and understanding developed cumulatively throughout the course as they revisited important issues and concepts from new perspectives, with gradually broadening frames of reference' ("Discussion" 692). Deze cumulatieve en thematische benadering zit vervat in de vierde en laatste stap van het stappenplan, waarin het verband tussen de tekst en het lesthema wordt geëxpliciteerd. De daaropvolgende bespreking kan verder bijdragen aan de verwerving van het begrip van de leerstof, en helpt literatuur te contextualiseren als relevant didactisch middel. Deze stap blijkt ook een belangrijk argument voor de participerende leerkrachten uit niet-taalvakken, die weinig ervaring hebben met het onderwijzen van literatuur, en daarom duidelijk een connectie met hun eigen expertise willen behouden.

2.5.4 Uitvoering

De kortverhalen worden aan de hand van dit vaste stappenplan gelezen en besproken. Om dit stappenplan te kunnen implementeren schreef Melsen een handleiding met instructies voor leerkrachten die met deze werkvorm willen werken. Hierin beschrijft hij een ideale les en geeft hij uitleg over authentieke vragen en de begeleiding van een klasgesprek. Het is de bedoeling dat alle lessen in dit project gebruik maken van dit stappenplan, opdat de lectuurmethode in alle vakken zinvol ingevoerd wordt en 'gradueel [opgebouwd wordt]' (Melsen "Startdocument"). De handleiding zorgt ook voor extra didactische ondersteuning voor de leerkrachten die weinig ervaring hebben met lesgeven over literaire teksten of het begeleiden van klasgesprekken. Melsen ontwikkelde ook corresponderende werkbladen voor leerlingen, die tijdens deze lessen ingezet worden. Hierin staan de vier stappen van de methoden

duidelijk uitgewerkt. Tijdens het lezen noteren leerlingen op het werkblad de woorden die ze niet begrijpen, samen met hun authentieke vragen, en bij de bespreking in groep vullen ze de mogelijke betekenissen en antwoorden in. Nadat ze een cruciale vraag hebben geselecteerd uit hun authentieke vragen schrijven ze deze op en geven ze door aan de leerkracht. Tijdens de klasdiscussie noteren ze mogelijke antwoorden op hun cruciale vraag met inhoudelijke argumenten uit de tekst erbij. Ten slotte schrijven ze op hoe de tekst in verband staat met het lesonderwerp. Doordat er een lijst literaire begrippen toegevoegd is aan de werkbladen vanaf de tweede graad, worden leerlingen gemotiveerd om deze actief te hanteren in hun vragen en antwoorden. Het stappenplan en het werkblad dragen zo bij aan de ontwikkeling van literair lezen, maar ook aan een bredere kritische leesvaardigheid.

3. Onderzoeksontwerp

Dit onderzoek vindt plaats binnen het kader van de master Westerse Literatuur aan de Katholieke Universiteit Leuven. Deze kwalitatieve studie wil aantonen hoe het project “Literatuur op school” concreet vorm krijgt, en hoe de verschillende actoren het ervaren. In het voorgaande deel werden de context, de didactische achtergrond en de doelstellingen van het project geanalyseerd om een antwoord te bieden op het eerste luik. Om inzicht te krijgen in hoe de deelnemers “Literatuur op School” beleven, wordt in dit tweede luik gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksstrategieën die zijn afgestemd op de doelgroep. Deze worden in deze sectie verder toegelicht.

4. Methodologie

4.1 Deelnemers

Binnen dit project bestaan er drie belangrijke actoren: de coördinerende leerkracht, de betrokken vakleerkrachten en de leerlingen. Eerst zocht ik het perspectief op van de initiatiefnemer voor het project, Dennis Melsen. Ik interviewde hem op 27/1/2026 over de algemene motivatie van het project en de didactische onderbouwing. Melsen is zelf ook leerkracht Nederlands en filosofie, dus zijn ervaringen uit de klaspraktijk verdiepen ook het begrip van het functioneren van de methoden. In het eerste projectjaar (2024-2025) participeerden dertien leerkrachten met een les dialogisch of perspectivisch lezen. De meerderheid van hen nam opnieuw deel in het tweede projectjaar (2025-2026), waarin de groep aangroeide tot ongeveer zeventien participanten (Interview Melsen). In samenwerking met Melsen werden er vervolgens drie representatieve vakleerkrachten uit deze groep geselecteerd voor een interview. Deze leerkrachten geven les in andere domeinen: talen, humane wetenschappen en natuurwetenschappen. Ze organiseerden in 2025-2026 lessen waarin de dialogische of perspectivische methode werd ingezet. Op 30/1/2026 interviewde ik Jane Catteeuw, die Engels en Nederlands geeft in de derde graad. Zij gebruikte de dialogische en de perspectivische methode al in haar lessen. Haar

ervaringen als taalleerkracht illustreren hoe deze vakgroep een belangrijke rol speelt in het verspreiden van de kennis om op deze manier met kortverhalen aan de slag te gaan. Vervolgens interviewde ik Hans Gooris op 13/02/2026, die als leerkracht biologie verrassende inzichten gaf over de relevantie van literatuur in een wetenschappelijke context. Hij werkt met de dialogische methode binnen zijn vak, aan de hand van een kortverhaal en een gedicht. Die dag interviewde ik ook Sandra Troost, die werkzaam is als leerkracht humane wetenschappen in de tweede en derde graad. Zij werkte eerder met de dialogische en de perspectivische methode, en paste deze laatste strategie toe op een film.

Van meneer Gooris kreeg ik de uitnodiging om een les dialogisch lezen bij te wonen in het vierde jaar bij biologie. De leerlingen die ik sprak volgen een wetenschapsrichting, wat impact kan hebben op hun openheid ten opzichte van literatuur (Witte en Jansen 165). Bij deze les werd het gedicht "Waardplant van dagpauwoog" (2025) gelezen. Na deze les konden leerlingen op vrijwillige basis deelnemen aan focusgesprekken over hun ervaring met dialogisch lezen. De leerlingen vertegenwoordigen net zoals de leerkrachten een belangrijke stem binnen deze studie. Dit onderzoek streeft ernaar om de historische afwezigheid van de inbreng van leerlingen bij onderzoeken naar het leerproces te compenseren door hun perspectief te integreren en hun opmerkingen zichtbaar te maken (Witte en Jansen 165; Kane en Maw 314). Door de stemmen van leerlingen te autoriseren om feedback te geven, wordt er naar een meer gelijkwaardige verhouding tussen de verschillende actoren in het klaslokaal gestreefd.

4.2 Dataverzameling

4.2.1 Interviews

Om de ervaringen van de betrokken leerkrachten weer te geven werd er gekozen voor individuele interviews om de nuances van hun ervaring binnen hun vakgebied te kunnen vatten. Ik stelde vooraf een aantal vragen op om het algemene verloop van de methode in kaart te kunnen brengen. Deze waren voor alle interviews hetzelfde. Vervolgens peilde ik naar hun persoonlijke motivatie en naar de receptie van de methode binnen hun vak. Deze interviews werden met een audio-opname vastgelegd en woord voor woord getranscribeerd. Significante non-verbale informatie wordt tussen haakjes overgeleverd. Deze verslagen zijn opgenomen in de bijlage. De geïnterviewde leerkrachten gaven hun geïnformeerde toestemming om opgenomen te worden en met naam te verschijnen in dit onderzoek.

4.2.2 Focusgroepen

Er werd gekozen voor focusgroepen als methode omdat hierdoor het perspectief van de leerlingen als collectief centraal wordt gezet, eerder dan dat van de leerling als individu (Clark 501). Daarnaast biedt een focusgesprek ruimte voor interactie en voor de gemeenschappelijke constructie van kennis (Clark 502). Omdat deze elementen inherent deel uitmaken van de dialogische didactiek, staat deze

vorm ten dienste van het object en het doel van het onderzoek. Zo interviewde ik acht leerlingen in totaal, telkens per twee. In deze korte gesprekken beantwoordden zij telkens een aantal vaste vragen, maar was er ruimte voor differentiatie wanneer bepaalde thema's leerlingen sterker aanspraken. De gesprekken werden opgenomen en getranscribeerd, en alle persoonlijke informatie werd geanonimiseerd. De leerlingen werden genummerd van één tot acht en hun bijdragen zullen op deze manier gereproduceerd worden. De transcripties zijn opgenomen in de bijlage. De leerlingen gaven hiervoor hun geïnformeerde toestemming.

4.3 Klasobservaties

Deze interviews worden ondersteund door de observaties uit drie verschillende lessen, die in volgorde weergegeven zijn in de onderstaande tabel. In al deze lessen werd de dialogische lesmethode gebruikt. Ervaringen met de perspectivische methode worden alleen ondersteund door de interviews. Deze lessen geven een beperkt maar representatief inzicht in het verloop van de dialogische methode in de eerste en tweede graad, en in de klaspraktijk van twee leerkrachten die ook geïnterviewd werden. Tijdens deze lessen beschreef ik hoe de verschillende fasen van het stappenplan verliepen. Hierbij lette ik voornamelijk op de authentieke vragen die leerlingen formuleerden, en op de manier waarop de klaspraktijk afgestemd is op de doelstellingen van het project.

Tabel 1: Klasobservaties Xaveriuscollege

Leerkracht	**Vak**	**Jaar**	**Lesuren**	**Verhaal**
Sandra Troost	X-vak Humane wetenschappen[3]	4	2	"Toestemming om op te stijgen" van Chika Unigwe uit *Beter nooit dan laat* (2020)
Oscar Terryn	Workshop klimaatdag	1	2	"Het Park" van Suzanne Grootenhuis uit *Waar zijn de wolken* (2023)
Hans Gooris	Biologie	4	1	"Waardplant van Dagpauwoog" van Hanneke van Eijken uit *Hazenklop* (2025)

4.4 Data-analyse

De interviews met de leerkrachten en de focusgesprekken met de leerlingen werden onderworpen aan een horizontale thematische analyse. De codering verliep op een deductieve manier, en werd gebaseerd op aspecten die in de theorie en daardoor ook in de structuur van het interview aanwezig waren. Op deze manier kwamen acht hoofdcategorieën aan het licht: 'motivatie/meerwaarde', 'taal als vakoverstijgende opdracht', 'randvoorwaarden', 'rolverschuiving',

[3] Het X-vak is een keuzevak van twee uur dat leerlingen uit het vierde jaar zelf mogen invullen. Leerlingen kiezen voor een studiedomein (economie & organisatie, Grieks-latijn, Latijn, maatschappij & welzijn, moderne talen & wetenschappen, STEM-wetenschappen), maar krijgen de kans om twee uur per week les te volgen uit een ander domein. Binnen 'maatschappij en welzijn' wordt de module humane wetenschappen aangeboden.

‘methodologie’, ‘evaluatie’, ‘schoolcultuur’ en ‘impact op leerlingen’. De resultaten zullen ondergebracht worden in een overkoepelende analyse. Door de thematische overeenkomsten te vergelijken worden de verschillende perspectieven systematisch met elkaar geconfronteerd en in verband gebracht.

4.5 Onderzoeksbeperkingen

Deze exploratieve studie werd uitgevoerd met kwalitatieve strategieën. Het onderzoek werd uitgevoerd door één persoon binnen een specifieke schoolcontext; een katholieke school waar alleen doorstroomfinaliteit wordt aangeboden. Er werd gewerkt met een beperkte steekproef van leerkrachten en leerlingen. Daarnaast werden de lessen die in het kader van dit project werden gegeven niet gevolgd door een evaluatie. Hierdoor was er binnen dit onderzoek geen mogelijkheid om lees- en taalvaardigheidsprestaties van de leerlingen te meten. De resultaten van deze studie zijn dus gebaseerd persoonlijke interviews met leerkrachten en focusgroepen met leerlingen, in combinatie met de observaties uit de lessen. Hierbij werd er voornamelijk naar de ervaringen en inzichten van de deelnemers gepeild. Deze methode levert significante informatie op over hoe de gebruikte aanpak wordt beleefd. Vervolgonderzoeken kunnen verdiepen op welke manier initiatieven als “Literatuur op School” effectief impact hebben op de leesvaardigheid en op de leesmotivatie van leerlingen.

5. Resultaten

In deze sectie zullen de inzichten uit de interviews en focusgroepen verwerkt worden in een doorlopende analyse. De thematische hoofdcategorieën zullen dienen als leidraad. De resultaten worden gestaafd met relevante opmerkingen van de leerkrachten en de leerlingen.

5.1 Uitrol

2024 - 2025

In 2024 kreeg Melsen de toestemming en ruimte van de directie om het project uit te voeren. In het eerste project-jaar, de testfase, presenteerde hij zijn idee op een vergadering aan de hele school. In overleg met de taalvakgroepen stelde hij vervolgens ‘een gradueel opgebouwde lectuurmethode in de vorm van een stappenplan [op]’ (Startdocument). Nadien zocht hij samen met geïnteresseerde leerkrachten naar een geschikt verhaal. Hij begeleidde de vrijwilligers in hun voorbereidingen en stelde handleidingen en werkbladen op met een duidelijke uitleg over het dialogisch en perspectivisch proces. In deze beginfase was het aantal geëngageerde leerkrachten beperkt: ‘dat waren degenen die direct wilden springen en enthousiast waren en erin meegingen’ (Interview Melsen). Toch merkte hij veel bereidheid bij zijn collega’s: ‘Als je voorstelt om literatuur zo breed mogelijk te verspreiden zijn er weinig mensen die niet akkoord gaan’ (Interview Melsen). Bij de taalleerkrachten vond hij snel geïnteresseerden omdat zij ‘sowieso [al] de voorvechters van de literatuur’ zijn (Interview Catteeuw). Door hen wordt het eerder gezien als ‘een extra werkvorm’ om eens uit te proberen (Interview Catteeuw). Hoewel een aantal leerkrachten zich dus direct konden vinden in het idee, bleek de initiële implementatie beperkt en afhankelijk van individuele motivatie.

De schoolcultuur sluit echter sterk aan bij de waarden van het project. Volgens Gooris is het Xaveriuscollege een school waar er in alle richtingen doorlopend aandacht is voor taal, waardoor het project bij hem en zijn collega-wetenschappers verrassend veel weerklank vond (Interview). Ook Catteeuw sprak met een gelijkaardige overtuiging: ‘ik denk dat dat wel de sterkte is van onze school – dat er altijd wel veel met literatuur wordt gewerkt’ (Interview). Toch was de ontvangst bij sommige vakgroepen voorzichtig. Voor humane wetenschappen beschrijft Troost dat de reactie in het begin niet zo enthousiast was: ‘ze moeten het eerst echt eens hebben gezien of gedaan, maar zo gewoon op papier of een uitleg op een personeelsvergadering dat blijkt dan toch niet voldoende te zijn’ (Interview). De initiële weerstand wordt daarnaast ook verklaard door praktische bezwaren. Leerkrachten uitten tegen Melsen ‘veel bezorgdheid’ over het missen van hun lestijd en boden weerstand omdat hun ‘leerplandoelen [het niet vragen] om literaire korte verhalen te lezen’ (Interview Melsen). Een cruciaal argument om leerkrachten te overtuigen was om de nadruk te leggen op de connectie tussen een verhaal en het vakthema: ‘[A]ls het vakthema niet nadrukkelijk aanwezig is’, dan zal het niet gebeuren,

vat Melsen samen (Interview). Hij kreeg leerkrachten mee door te benadrukken dat het: ‘niet gewoon literatuur in uw klas [is], maar […] echt een didactische methode die je kan gebruiken om een thema aan te brengen, te introduceren en betrokkenheid van de leerlingen naar boven te brengen’ (Interview). Hieruit wordt duidelijk dat een succesvolle realisatie van de doelstellingen vooral afhangt van het zichtbaar maken van de didactische waarde van literaire teksten voor de vakinhoud, de betrokkenheid van leerlingen en hun algemene talige en persoonlijke vorming.

2025 - 2026

Deze uiteenlopende reacties vormden het vertrekpunt voor de verdere uitrol van het project. Voor het tweede jaar verandert Melsen namelijk van aanpak, en werkt hij ‘meer aanbod gestuurd’ (Interview Melsen). In plaats van samen met individuele geïnteresseerden te starten aan de zoektocht naar een verhaal, vertrekt hij nu vanuit een databank die hij cultiveerde om relevante kortverhalen aan leerkrachten aan te raden. Dit blijkt een betere strategie: ‘[d]aar springt ongeveer de helft’ (Interview Melsen). Door de didactische ondersteuning van de verantwoordelijke voor de geïnteresseerde leerkrachten blijft het initiatief ook meer participanten inspireren. De blijvende betrokkenheid zorgde ondertussen voor 15 tot 20 participanten; ongeveer een vijfde van het lerarenkorps (Interview Melsen). Tegelijk zet hij ook verder in op de structurele ‘[v]erspreiding en toelichting van de lectuurmethode bij taalvakleerkrachten’ (Startdocument). Tijdens dit proces verzamelt Melsen de ervaringen van de leerkrachten met elk gelezen verhaal en met de methoden om gerichter te werk te gaan in de volgende projectjaren.

2026 - 2027

Voor het laatste jaar probeert Melsen om het project verder te verankeren binnen het curriculum. Om dit te realiseren is hij ‘in onderhandeling met de vakgroepen Nederlands, Engels en Frans om echt per jaar, voor elk van die vakken, één kortverhaal dialogisch te lezen’ (Interview Melsen). Zo kunnen de taalvakken gefundeerd worden ‘als motor van leesbevordering en de verspreiding van een leescultuur buiten de taalvakken’ (“Startdocument”). Voor dat schooljaar plant hij ook een verdere uitbreiding van de lectuurmethode bij de andere vakgroepen, en een algemene bevraging bij leerkrachten en leerlingen over de ‘implementatie [van de] lectuurmethode’ (“Startdocument”). Om leerlingen voldoende te laten oefenen in de methoden werkt hij actief aan de uitbreiding naar meerdere graden en jaren: ‘[dan] komen ze literatuur tegen hè; dat is het voornaamste doel’ (Interview Melsen). De integratie van kortverhalen binnen het curriculum wordt zo op meerdere manieren kracht bijgezet.

De onderstaande tabel geeft een overzicht van alle verhalen die in 2024-2025 werden onderwezen per vak en per jaar. De leerkrachten die werden geïnterviewd reflecteren vaak over de verhalen die ze al gebruikten, en deze illustratie helpt om deze lessen te kaderen binnen de bredere

beweging. Een aantal gemeenschappelijke thema's komen naar boven bij de getuigenissen van de leerkrachten over de geslaagde en minder geslaagde sessies. Door hun ervaringen met het project te vergelijken, wordt een genuanceerd beeld geschetst van de meerwaarde van de lessen binnen hun specifieke vakgebieden. Daarnaast bieden de voorbeelden uit hun concrete lessen en reacties van de leerlingen aanknopingspunten voor de aanbevelingen. Zo worden de ervaringen van alle deelnemers in acht genomen om de werking van het laatste projectjaar te optimaliseren.

Tabel 2: Overzicht integratie kortverhalen "Literatuur op School" (Juni 2025) (Melsen)

1e	2e jaar	3e jaar	4e jaar	5e jaar	6e jaar
	STEM • "De vlakte" (R. Bradbury) **TECHNIEK** • "De voetganger" (R. Bradbury) • "De stad" (R. Bradbury) **NAT. WET.** • "De roos en de vlinder" (Aesopus) **NEDERLANDS** • "Zoveel water" (B. Moeyaert)	**SOC. & PSY.** • "Kerst" (A. Verbeke) • "Toestemming om op te stijgen" (C. Unigwe) • "Het mirakel" (A. Verbeke) **GODSDIENST** • "Een grap" (A. Tsjechov) **ENGELS** • "Poison" (R. Dahl)	**FRANS** • "Mémoire de l'oubli" (P. Delerm) • "La première machine à temps" (F. Brown) **BIOLOGIE** • "Ammetis, de slaper" (R. Lamrabet) **FILOSOFIE** • "Augustus 2026" (R. Bradbury) • "The ones who walked away from Omelas" (U. K. Le Guin)	**SOC. & PSY.** • "Ik moet u echt iets zeggen" (M. Van Keulen) • *Joker* (T. Phillips) **FILOSOFIE** • "Verschrikking" (V. Nabokov) **GODSDIENST** • "Het middelpunt van het verhaal" (L. Davis)	**ENGELS** • "Mayday" (L. Caldwell) • "Likeable" (D. O. Unferth) • "Looking up vagina" (J. McGregor) • "Things you should know" (A.M. Homes) **FILOSOFIE** • "Ethiek" (L. Davis) **SPAANS** • "Microficcion" (gender en macht)

5.2 Kortverhalen in het curriculum

Leerkrachten

Aan de leerkrachten werd gevraagd om te beschrijven waarom ze participeren in dit project en hoe kortverhalen hun discipline verrijken. In de eerste plaats uitten ze hun appreciatie voor de effecten van de innovatieve didactiek. Ze observeren dat leerlingen door middel van de dialogische methode meer verantwoordelijkheid opnemen in hun eigen leerproces en dat er rijkere gesprekken plaatsvinden dan bij een klassieke les. Alle betrokken leerkrachten verwelkomen de nieuwe werkvorm, en bevestigen enthousiast dat deze vorm werkt. Deze manier van lezen verrast hen vaak, doordat leerlingen zelf

betekenislagen uit de tekst halen die hen eerder ontgingen: ‘dingen waar […] je gewoon aan voorbijgaat als je het zelf leest, maar [die er wel uitkomen als] je het samen leest’ (Interview Catteeuw). Wanneer de leerkrachten hun motivatie voor hun deelname aan het project beschrijven, benoemen ze empathie en multiperspectiviteit als belangrijke waarden die via literatuur aan leerlingen worden meegegeven. De methode zorgt ervoor dat leerlingen geconfronteerd worden met de meerduidigheid van literatuur en met de aanwezigheid van verschillende perspectieven in het klaslokaal.

Naast de didactische verantwoording is ook de inhoudelijke verbinding met de discipline belangrijk. Deze meerwaarde komt duidelijk naar voren in de reflectie van Troost, die de methodologie kadert binnen de humane wetenschappen:

> ‘Perspectivisch of dialogisch lezen dat lokt empathie uit: open staan voor anderen ervaringen, dieper kijken dan iets op eerste zicht en dat past perfect bij een houding of bij een humane wetenschapper, hè? [P]lus gevoeligheid voor tekst, interpretaties: met elkaar in dialoog gaan. Dat zijn ook eigenschappen waarvan je hoopt dat iemand die vier jaar lang humane wetenschappen gedaan heeft, ook in staat toe is.’ (Interview)

Ze noemt dialogisch lezen ‘een extra didactische methode die ze zeker zal onthouden omdat het leerlingen ‘buiten [hun] eigen visie [leert] kijken’ en hen bewust maakt van andere perspectieven (Interview Troost). Bovendien ziet ze de methode als ‘een goed tegenwicht voor polarisatie’ doordat leerlingen erdoor moeten erkennen dat ‘dingen niet ééndimensionaal zijn’, en dat er meerdere interpretaties kunnen bestaan van hetzelfde verhaal (Interview Troost). Daarnaast biedt het ‘[l]eerlingen die graag met literatuur bezig zijn’ ook een kans om ‘tot hun recht te komen’, terwijl andere leerlingen tegelijkertijd gemotiveerd worden ‘om te lezen’ buiten de taalvakken (Interview Troost).

Een gelijkaardige motivatie komt naar voren in de getuigenis van Gooris, die vertelt dat de methodologie leerlingen stimuleert om ‘met een meer open blik naar [een thema te] kijken’ (Interview). Volgens hem verlopen de lessen vaak volgens een klassiek patroon: ‘we hebben een onderwerp [en d]at is uitgeschreven [en] we krijgen die leerplannen en we beginnen dat eigenlijk te geven [maar wat we] vergeten is dat zo’n onderwerp kadert in een heel breed perspectief, toch zeker als dat ecologisch is’ (Interview Gooris). De meerwaarde van het project zit voor hem vervat in het vertrekpunt: er wordt ruimte gecreëerd om lesonderwerpen op een meer abstracte en reflectieve manier te benaderen. Leerlingen leren verbanden leggen met andere thema’s, en via literatuur creëert de leerkracht ‘handvaten om dat te doen’ Interview Gooris). Hij geeft aan een dergelijke reflectie binnen het klassieke lesverloop vaak ontbreekt, omdat de focus van de leerkracht snel verschuift naar volgende thema’s (Interview Gooris). Door via teksten te werken gaan leerlingen zelf connecties maken en beginnen ze kritischer na te denken over de materie: ‘en dan bereikt je eigenlijk doelstellingen die je normaal niet bereikt’ (Interview Gooris).

Ondanks deze positieve evaluatie van de inzetbaarheid van literatuur wijzen de getuigenissen ook op een aantal voorwaarden die bepalend zijn voor het slagen van de methode. Vooral de tekstkeuze lijkt een cruciale factor, omdat de drempels die leerlingen ervaren hier sterk mee samenhangen. Deze wordt gebaseerd op drie factoren: is het verhaal 'zinvol' (biedt het een meerwaarde ten opzichte van het lesonderwerp), is het 'kwaliteitsvol' (voldoet het aan 'literaire en vakgebonden kwaliteitseisen' op vlak van 'gelaagdheid, stijl en taalgebruik'), en is het 'realistisch' (past het 'binnen de lessenreeks qua leesduur en leesniveau') (Melsen "Startdocument"). De zoektocht naar een geschikt literair kortverhaal of tekst blijkt een belangrijke maar uitdagende stap in dit project. De leerkrachten benadrukken dat vooral de lengte en de complexiteit van de tekst doorslaggevende factoren zijn. Gooris waardeert de werkvorm vooral door de beperkte schaal: 'met kortverhalen werken: dat vraagt van ons ook niet te veel aanpassing, want ja uiteraard wij zijn geen taalleerkrachten hè?' (Interview). De zoektocht naar het 'juiste kortverhaal' verloopt echter niet altijd vlot, en vereist veel werk van Melsen. Het moet namelijk een verhaal zijn met genoeg literaire lagen, zodat er ruimte is voor discussie, dat ook op een interessante manier ingebracht kan worden binnen een bepaalde lesinhoud (Interview Melsen).

Bovendien blijkt het ook niet evident te zijn om een verhaal te vinden dat 'talig toegankelijk is', zeker voor de eerste graad (Interview Melsen). 'Talig toegankelijk' wordt breed opgevat door Melsen, en draait 'niet zozeer om woordenschat – soms wel – maar vaker ook echt om zinsconstructies, langere zinnen of bijvoorbeeld metaforisch taalgebruik' (Interview). Voor vakken als Frans komen hier structurele moeilijkheden bij naar boven. Voor dit vak geven leerkrachten vaak de feedback 'dit kunnen de leerlingen niet' en dat 'tot het zesde jaar' (Interview Melsen). De moeilijkheidsgraad van een tekst kan verder ook nog bepaald worden door elementen zoals de verhaalstructuur of het vertelperspectief. Om aan deze problemen tegemoet te komen is de oplossing op dit moment om 'verder [te] zoeken naar een talig meer geschikt kortverhaal of […] gedicht' dat beter aansluit bij het niveau van de leerlingen (Interview Melsen). Het aanbod en de bruikbaarheid van teksten varieert echter sterk naargelang het vakgebied. Zo signaleren taalleerkrachten een ruim aanbod aan geschikte microfictie, terwijl leerkrachten binnen de humane wetenschappen beschikken over een brede selectie aan relevante kortverhalen (Interview Catteeuw en Troost). Deze variatie maakt het mogelijk om bewuster te selecteren op taalniveau, meerduidigheid en inhoudelijke aansluiting (Interview Troost). Troost benadrukt dat ze het taalniveau van de teksten die ze behandelt zorgvuldig nakijkt, aangezien leerlingen afhaken wanneer het te moeilijk is (Interview). Het gebruik van literatuur blijkt dus didactisch waardevol, maar vereist een doordachte tekstselectie om optimaal tot zijn recht te komen in de klaspraktijk. Om deze cruciale stap in het proces te vergemakkelijken, wordt de databank aan relevante kortverhalen per vak actief uitgebreid door Melsen.

Reflecties van leerkrachten tonen aan hoe de kortverhalen binnen andere vakken worden onthaald door leerlingen. Troost vertelt dat ze 'de goesting' en 'de openheid om [literatuur in andere vakken] een kans te geven' voelt, maar dat de impact nog niet structureel is onderzocht. Ze verklaart dat sommige leerlingen echt openbloeien door de methode, en veel authentieke vragen verzinnen, terwijl anderen zich eerder afzijdig houden tot in het klasgesprek. De leerlingen lijken volgens haar gemotiveerd: '[ik merk dat] ze soms achteraf [komen] zeggen van "amai ik heb hier wel toch echt nieuwe dingen in ontdekt'". Gooris meent dat de leerlingen het ook interessant vinden om op een minder klassieke manier les te krijgen: 'het is misschien wel eens iets totaal anders in plaats van te zeggen "mannen, dat is een inhoudstafel, dat gaan we nu doen"' (Interview). Door de les op een andere manier vorm te geven, kan hij 'aan de leerlingen vragen: "wat denk je dat de inhoud gaat zijn?"' en ontstaat er een productieve dialoog (Interview Gooris). Hij vertelde ook dat leerlingen 'globaal gezien' enthousiast waren over de werkvorm, maar hij denkt dat hun feedback ook op een meer genuanceerde manier opgevraagd moet worden om tot sluitende conclusies te komen: 'ik denk ook dat er heel wat negatieve dingen bij waren maar die vallen dan wat weg' (Interview Gooris). Hij leidt ook af uit zijn gesprekken met leerlingen dat ze er 'vrij open voor staan' om literatuur in onverwachte contexten tegen te komen (Interview Gooris).

Deze getuigenissen kunnen breder binnen de onderwijsfilosofie gesitueerd worden. Door leerlingen via verhalen met abstracte en maatschappelijk relevante problematieken te confronteren wordt de humanistische waarde van literatuur benut. Tegelijkertijd dragen deze werkvormen bij aan het realiseren van verschillende minimumdoelen zoals geformuleerd in de eindtermen van de Vlaamse Overheid, waaronder 'burgerschap' en 'cultureel bewustzijn'. Zo sluiten de geobserveerde lespraktijken aan bij de attitudes 'reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit' (Onderwijs 07.02) en 'geïnformeerd, beargumenteerd en constructief in dialoog [gaan] over maatschappelijke thema's' (Onderwijs 07.04). De gesprekken en observaties tonen aan dat dialogisch en perspectivisch lezen didactisch innovatief zijn, maar daarnaast ook bijdragen aan bredere vormende doelstellingen waarin kritisch denken, empathie en maatschappelijk bewustzijn centraal staan.

Leerlingen

De getuigenissen van leerkrachten bieden waardevol inzicht in de didactische meerwaarde van literatuur, maar door het perspectief van leerlingen ook te integreren, wordt de ervaren impact van de lessen zichtbaar. Over het algemeen evalueren leerkrachten de houding van de leerlingen ten opzichte van literatuur in de niet-taalvakken als positief. Gooris beschrijft hoe hij in een uitdagende klas alleen onwennigheid merkte bij de introductie van literatuur in biologie: 'in het begin had je wel wat leerlingen die dachten van "oei, wat gaat [hij] nu doen? gaat [hij] nu een tekst laten lezen en dan nog een vrij literaire tekst?' (Interview). Maar eenmaal hij het dialogisch proces startte had hij er 'geen negatieve

connotatie' bij (Interview Gooris). Deze observaties sluiten aan bij onderzoek van Tania Janssen, waaruit blijkt dat de dialogische methode en het gebruik van authentieke vragen een positieve impact kunnen hebben op het 'literaire leesgedrag van leerlingen' (Janssen, *Literatuur* 8). Volgens Janssens resultaten stellen leerlingen na lessen met dialogisch lezen 'meer vragen tijdens het lezen', '[vertonen ze] meer diepgang' in 'hun verhaal-interpretaties', en '[hebben ze] na afloop meer waardering voor complexe korte verhalen' (*Literatuur* 8). Daarnaast kregen zij volgens Janssen 'meer oog […] voor de meerduidigheid en openheid van literatuur' (*Literatuur* 8). Hoewel haar resultaten gebaseerd zijn op uitgebreide individuele enquêtes en ondervragingen, wijzen de antwoorden uit de focusgroepen op een kleinschalige manier op gelijkaardige tendensen.

Na een les dialogisch lezen bij biologie kon ik met acht leerlingen kort spreken over hun ervaringen. Daar uitten de leerlingen zich genuanceerd over de integratie van literatuur in andere vakken. Ze omschrijven de nieuwe werkvorm als 'verfrissend', 'leuk' en motiverend, indien deze niet te frequent wordt ingezet (Leerling 1,3,4,5). Voor leerlingen die geen talenrichting volgen, is het ook een interessante oefening: 'Ik ben niet zoveel bezig met literatuur, dus ik vind het op zich wel tof om dan zoiets te doen' (Leerling 3). Tegelijkertijd uiten leerlingen ook enkele kritische bedenkingen bij de schoolbrede implementatie van literatuur. De didactische relevantie ervan is voor hen niet altijd vanzelfsprekend, en ze benadrukken dat de meerwaarde sterk afhankelijk is van het vak. Hoewel leerkrachten literatuur kaderen als een breed inzetbaar didactisch middel met een cultureel verrijkende functie, formuleren leerlingen striktere verwachtingen voor de integratie van literatuur in het curriculum. Ze geven aan dat er een duidelijke inhoudelijke link moet zijn tussen de tekst en het vakgebied: 'biologie kan nog; maar als je meer met cijfers werkt zoals fysica ofzo … dat wordt gewoon moeilijker' (Leerling 6). Deze bedenkingen maken duidelijk dat een succesvolle implementatie van literatuur in niet-taalvakken vraagt om een duidelijke inhoudelijke connectie met het vak. Daarnaast blijkt het belangrijk om het doel van het project toe te lichten en de rol en meerwaarde van literatuur binnen verschillende vakken te verduidelijken, zodat leerlingen de relevantie ervan beter begrijpen.

5.3 Leesvaardigheid

Leerkrachten

Alle leerkrachten geven aan dat het verbeteren van de leesvaardigheid van hun leerlingen een centrale drijfveer is voor hun participatie in dit project, en beschouwen dit als een vakoverstijgende opdracht. Deze motivatie zit ook deels vervat in de algemene doelstelling 'leesbevordering' (Melsen "Startdocument"). De leerkrachten vestigen telkens de aandacht op de globale voordelen van goede kritische leesvaardigheid en een meer algemene taalvaardigheid binnen de actuele educatieve en culturele context, en formuleren hoe de confrontatie met kortverhalen leerlingen uitdaagt om die vaardigheden verder te ontwikkelen. Binnen deze motivatie wordt vooral het belang van aandachtig en

kritisch lezen benadrukt. Voor Engels stelt Catteeuw als centraal doel dat leerlingen 'tussen de regels door' leren lezen (Interview). Troosts motivatie sluit hierbij aan, en daarnaast stelt ze vast dat leerlingen steeds minder vaak met fysieke teksten werken. Dit wil ze terugbrengen in haar klaspraktijk (Interview Troost). Ze hoopt dat de aandachtige lezing en interpretatie van literatuur een 'tegenwicht' kan bieden aan de digitale alternatieven waaraan leerlingen hun denken uitbesteden: 'Zoekt zelf eens het antwoord' in plaats van 'Chat GPT vindt wel een antwoord', lacht ze (Interview Troost).

Hierbij wordt 'close reading' als centrale vaardigheid gezien omdat het een relevante oefening lijkt in de context van de huidige maatschappij (Interview Troost). De capaciteit om lang en geconcentreerd een fysieke tekst te lezen wint volgens Troost aan belang in een digitale wereld die een vluchtige en gefragmenteerde aandacht motiveert. Wetenschappelijk onderzoek bevestigt deze analyse. De Amerikaanse Maryanne Wolf wijst namelijk op de verschuiving naar een 'digital hyperattention', waarbij de snelle, oppervlakkige verwerking van informatie domineert ten koste van 'deep reading' (Wolf 71). 'Deep reading' omvat de capaciteit om traag en aandachtig een tekst te lezen en erin te kunnen opgaan: de combinatie van 'the slower cognitive processes such as critical thinking, personal reflection, imagination, and empathy' (Wolf 8). Doordat tekstboeken grotendeels vervangen zijn door laptops op het Xaveriuscollege, is de terugkeer naar een tekst op papier een oefening in aandacht. Verhalen lezen forceert de lezer om stil te staan en aandacht te besteden aan taal en betekenis, waardoor de vluchtige 'hyperattention' die digitale media stimuleren, wordt onderbroken (Wolf 71).

Daarnaast wijst onderzoek van de OESO op een negatieve correlatie tussen leesvaardigheid en de tijd die leerlingen op digitale apparaten spenderen om schooltaken te verrichten (OECD 14). Hierdoor kan de bewuste keuze voor close reading van fysieke teksten gezien worden als een oplossing om de negatieve effecten van de digitalisering te compenseren. Door ruimte te creëren voor het aandachtig, reflecterend lezen van fictie wordt expliciet ingezet op het versterken van leesvaardigheid (OECD 14). Catteeuw probeert leerlingen daarom actief te betrekken in het leesproces: '[ik probeer] ook wel bij de leerlingen echt te benadrukken van het is geen wiskunde, het is geen één plus één is twee; het is wij die nu het verhaal lezen, en […] hoe harder […] ze er zelf mee aan de slag gaan, hoe boeiender dat dat wordt en als dat werkt is dat echt fantastisch' (Interview Catteeuw).

Naast deze focus op leesvaardigheid binnen een digitale context, zien leerkrachten het verbeteren van de taalvaardigheid ook expliciet als een gedeelde verantwoordelijkheid. Troost stelt bijvoorbeeld dat 'elke leerkracht ook een beetje een taalleerkracht is' (Interview Troost). Ook bij Gooris resoneert dit sentiment: 'taal is sowieso overal belangrijk, ongeacht wat dat ge studeert'. Hij verklaarde dat het taalniveau en de woordenschat van de leerlingen niet goed zijn en dat dit impact heeft op hun schoolprestaties (Interview Gooris). Zijn motivatie voor het project steunt deels ook op de overtuiging dat frequente en wijdverspreide taaloefeningen verbetering zullen brengen in de situatie. Hij benadrukt

dat de school veel op taal moet blijven inzetten, en beschouwt het als een meerwaarde om daar ‘zelfs vanuit wetenschappen [iets aan te] kunnen doen’ (Interview). Deze houding deelt hij met zijn vakgroep: ‘het valt mij ook op dat veel van mijn collega-wetenschappers een beetje op diezelfde kar gesprongen zijn’, zegt Gooris (Interview). Ondertussen zijn een vijftal wetenschapsleerkrachten betrokken bij het project, en levert het vakgebied het grootste aantal deelnemende leerkrachten volgens Gooris (Interview). Dit gebeurt vanuit de motivatie om ‘eens met taal bezig [te zijn]’, en leerlingen te laten oefenen in ‘begrijpend lezen’ (Interview Gooris). Door leerlingen te confronteren met een uitdagende tekst leren ze kritisch te redeneren, en wordt hen gevraagd om actief na te denken eerder dan te reproduceren (Interview Gooris).

Leerlingen

De impact van de verhoogde aandacht voor lees- en taalvaardigheid wordt ook zichtbaar in de getuigenissen van de leerlingen over de methode. De focusgesprekken vonden plaats na een les dialogisch lezen voor biologie waarin het gedicht “Waardplant van een dagpauwoog” werd gelezen. Een waardplant bevat de voedingsstoffen die een organisme nodig heeft om te groeien, en voor een dagpauwoog is dat een brandnetel. Dit wordt op een cryptische wijze weergegeven in dit gedicht. Door de raadselachtige verzen leende het gedicht zich tot vaak de vraag: ‘over welke plant gaat dit gedicht?’. Onafhankelijk kwamen de groepjes tot de conclusie dat het gedicht over een brandnetel gaat door hun interpretaties van het gedicht te combineren met voorkennis over plantstructuur uit de vorige lessen biologie. Het gedicht bevat veel vakterminologie die moeilijk af te leiden was uit de context, wat een talige drempel vormde: ‘Als je de betekenis van een woord niet weet, dan kan je het verhaal niet volgen’ (Leerling 6). De leerlingen deden daarom vaker een beroep op de begeleidende leerkracht om termen te verhelderen dan op elkaars kennis. Hoewel de leerlingen de lectuur uitdagend vonden, erkenden ze tegelijk dat het een leerrijke ervaring was: ‘Met de link tussen taal en biologie ga je het makkelijker onthouden’ (Leerling 6). Een andere vult aan: ‘Je kent meer eigenschappen [van een waardplant] door die tekst’ (Leerling 5). Op deze manier leren ze de vakterminologie situeren in een andere context die verder reikt dan een afzonderlijke definitie. Ook al vinden ze het soms moeilijk om ‘verbanden [te] leggen tussen [de] leerstof en de tekst zelf’, toch kan de methode zo hun begrip van de lesinhoud stimuleren (Leerling 1). In deze observaties resoneert enerzijds de overtuiging van leerkrachten dat literatuur kan helpen om abstracte concepten beter te illustreren, maar anderzijds tonen ze aan dat voldoende ondersteuning noodzakelijk blijft wanneer er tegelijk op leesvaardigheid wordt ingezet.

5.4 Stappenplan

5.4.1 Didactische ondersteuning

Voor de tekstkeuze en de uitvoering van de les worden de participerende leerkrachten ondersteund door de projectcoördinator. Dit project zou niet mogelijk zijn zonder de betrokkenheid van

de coördinerende taalleerkracht Dennis Melsen bij het begeleiden van zijn geïnteresseerde collega's uit andere vakken, zoals blijkt uit de getuigenissen van de geïnterviewde leerkrachten. Die ondersteuning is noodzakelijk, want tijdens de begeleiding van de lectuur voelen niet-taalleerkrachten 'zich niet sterk genoeg' om talige of literaire moeilijkheden 'op een spontane manier [te compenseren] tijdens de les' (Interview Melsen). Het beperkte vertrouwen van deze leerkrachten in hun eigen taalvaardigheid is volgens Melsen echter onterecht, want uiteindelijk zijn zij nog steeds de 'meest taalvaardige in het lokaal' (Interview). Omdat de leerkracht een cruciale rol speelt bij de bespreking van de authentieke vragen en de klasdiscussie, is het belangrijk dat de leerkrachten voldoende informatie krijgen over de dialogische aanpak. Melsen voorziet die informatie door de uitgeschreven handleidingen en werkbladen, die het stappenplan toegankelijk maken om uit te voeren. Niet-taalleerkrachten uitten hun appreciatie voor de ondersteuning die het plan biedt tijdens het dialogisch lezen, en over de inzet van Melsen in het algemeen (Interview Gooris, Troost). Gooris volgt de stappen zorgvuldig, en merkt op dat hij niet de achtergrond heeft om creatief te kunnen spelen met de teksten (Interview Gooris). Ook voor het perspectivisch lezen benadrukt Troost dat ondersteuning essentieel is. Zo geeft zij aan dat ze inhoudelijke begeleiding nodig had om de verschillende lagen of perspectieven in de tekst te herkennen: 'die hulp vind ik wel heel belangrijk', 'dat is wel nodig' (Interview Troost). Daarnaast gaf hij ook voorbeeldvragen, en bedacht hij invalshoeken voor de les (Interview Troost). Melsens functie als projectcoördinator blijkt dus belangrijk voor succes van de lessen, als bron van verhalen, begeleiding en methodologische duidelijkheid.

5.4.2 Lectuur van het verhaal en het opstellen van authentieke vragen (Stap 1)

Leerkrachten

Om de ervaringen van de leerkrachten en leerlingen met het pedagogisch ontwerp verder te illustreren, worden de verschillende fasen van het stappenplan respectievelijk uitgelicht. De eerste stap betreft het voorlezen en het formuleren van authentieke vragen. Het voorlezen is een belangrijk onderdeel, maar het neemt veel lestijd in en het is niet evident voor elke leerkracht. Catteeuw ondervond hier geen problemen doordat ze het gewend is, maar bij de andere leerkrachten was dit onwennig. Troost beschreef het als een drempel om zich met intonatie in te leven in de tekst: 'dat is even wel een stap zetten uit mijn comfortzone' (Interview). Ondertussen verloopt het beter, maar ze overweegt om het in de toekomst '[uit te besteden] aan een leerling met een sterke stem' (Interview Troost). Gooris had vorig jaar met Melsen het kortverhaal "Ammetis de Slaper" van Rachida Lamrabet uitgekozen, maar dit bleek te lang om in één lesuur volledig voor te lezen en te bespreken. Hij heeft niet veel uren ter beschikking per klas, en kon er geen extra lestijd aan besteden, dus vroeg hij de leerlingen om de tekst thuis te lezen. Dit bleek niet voor herhaling vatbaar. Niet alle leerlingen hadden de tekst gelezen, waardoor ze niet even goed konden participeren. Na deze ervaring besliste hij om in de

toekomst kortere verhalen te lezen, en benadrukte hij dat voorlezen een manier is om te garanderen dat leerlingen mee zijn. Hij was echter wel nog steeds enthousiast over het verloop van de les, en concludeerde dat de leerlingen het 'heel verrijkend' vonden (Interview Gooris). Om te vermijden dat leerlingen opnieuw onvoorbereid in de les zaten ging hij met Melsen op zoek naar een kortere tekst, waardoor hij dit jaar het gedicht "Waardplant van een dagpauwoog" heeft besproken.

Tijdens het voorlezen wordt aan de leerlingen gevraagd om authentieke vragen op te stellen. Over dit onderdeel van de methode sprak Gooris lovend: 'je krijgt echt van die heel boeiende vragen die ik in mijn normale lessen niet zou krijgen' (Interview). Catteeuw benadrukt ook dat de uitnodiging om vragen te stellen ook 'stillere' klassen aanmoedigt om open met elkaar in gesprek te treden, en dat de 'gesprekken veel boeiender zijn als de leerlingen' zelf het woord nemen (Interview). Ze stelt ook dat het interessant is om niet te werken volgens een 'werkboeken-didactiek met voorgedrukte vraagjes' (Interview Catteeuw). 'Omdat het niet bij de les hoort, [komen er ineens ook andere dingen naar boven]', wat het proces voor de leerkrachten en leerlingen ook interessanter maakt (Interview Gooris). Klassen kunnen door deze methode ook echt 'verrassen', want soms komen ze initieel niet 'geïnteresseerd [over]', maar de methode laat dan toe om toch samen '[iets te] bereiken met die tekst doordat ze met het verhaal 'aan de slag gaan' (Interview Catteeuw).

Tegelijk wijzen leerkrachten op uitdagingen bij het werken met authentieke vragen. Troost benadrukt dat de 'herkenbaarheid van de authentieke vragen' een voordeel is, omdat leerlingen daardoor snel met het concept aan de slag kunnen. Toch blijkt het in de praktijk niet altijd evident om hen aan het denken te zetten, want sommige leerlingen hebben 'geen idee wat ze moeten vragen' (Interview Troost). Daarnaast merkt ze op dat niet alle verhalen voldoende lagen bevatten om spontaan diepgaande vragen en gesprekken uit te lokken. Die gelaagdheid is echter cruciaal om discussie mogelijk te maken en aandachtig lezen te stimuleren. Om dit op te vangen, voorziet Troost voorbeeldvragen die het klasgesprek kunnen starten (Interview Troost). Voorbeeldvragen moeten open van aard zijn om tot een zinvol klasgesprek te leiden, en mogen dus geen eenduidig antwoord hebben. Een mogelijke tussenstap is om klassikaal een voorbeeldvraag te behandelen voordat leerlingen in groepjes werken. Leerlingen weten zo meteen wat een goede vraag is en ontwikkelen beter de reflex om terug te kijken naar de tekst en vandaaruit hun interpretaties te onderbouwen. Deze praktijken maken duidelijk dat er binnen de dialogische methode een spanningsveld bestaat tussen het stimuleren van authentieke reacties en het begeleiden van een zinvolle les. Hoewel het formuleren van eigen vragen en het klassikaal bespreken ervan praktische uitdagingen met zich meebrengt, zoals tijdsdruk en onzekerheid bij leerkrachten, verhoogt deze aanpak wel de betrokkenheid en interactie in de klas. Door leerlingen actief te betrekken bij het leerproces ontstaat een dialoog die de traditionele klasdynamiek doorbreekt.

Leerlingen

Leerlingen ervaren het formuleren van authentieke vragen als moeilijk maar verdiepend. '[E]en tekst lezen is wel leuk [… m]aar zo die authentieke vragen maken vind ik wel moeilijk eigenlijk, want er komt niet altijd iets op' stelt een van hen (1). Bij de vraag 'waarom vind je dat moeilijk' kwam het antwoord '[o]mdat je echt meer moet nadenken bij de tekst zelf … je moet in de context denken' (Leerling 1). De authentieke vragen bleken fundamenteel voor het creëren van een gelaagd tekstbegrip, en tijdens meerdere gesprekken gaven leerlingen aan dat de methode hen aanzet tot dieper en trager lezen. Als je de tekst 'echt' probeert te begrijpen, en die 'zin per zin gaat bekijken dan zie je eigenlijk dat daar nog zoveel meer betekenis achter zat', beschrijft een leerling (1). Een andere leerling geeft aan dat de bespreking van het gedicht hem heeft geleerd dat je niet 'alles wat er staat' 'letterlijk [moet] nemen' (Leerling 6). Hij illustreert dit door een voorbeeld van 'symbolisch' taalgebruik uit het gedicht te beschrijven: in de beschrijving van de brandnetel herkende hij een 'personificatie' (Leerling 6). Een andere leerling kon literatuur na de oefening poëzie ook meer waarderen: 'Ik denk dat ik nu beseft heb […] dat je literatuur bij […] bij alles kan gebruiken en […] dat je langer moet kijken naar het gedicht voor dat je het echt zo door hebt' (leerling 7). Deze leerlingen lijken dus effectief vertrouwd te worden met 'literaire vaktermen en verhaalanalytische instrumenten', en geven blijk aan een openheid voor literatuur (Melsen, "Startdocument"). Hoewel Melsen aangeeft dat leerlingen het soms moeilijk vinden om metaforisch taalgebruik te determineren (Interview), geven de leerlingen aan dat ze het leerrijk vinden om hier zelfstandig over na te denken.

Een specifieke kanttekening bij deze les over poëzie is dat het aantal authentieke vragen dat het gedicht opriep beperkt was. Bij verhalen met een simpele structuur bestaat hetzelfde risico. Meerdere leerlingen gaven aan dat er weinig variatie bij was in hun vragen: 'dat is niet zo'n lang gedicht, dus ik zag [dat] iedereen wel ongeveer dezelfde vragen [had]' (1,7). Samen nadenken over dezelfde vragen werd nog steeds als interessant ervaren, maar de onderwerpen voor de discussie waren wel beperkt (1,7,8). Omdat onderzoek van Janssen aantoont dat leerlingen beter worden in het formuleren van gelaagde authentieke vragen wanneer ze het vaker doen, blijft deze oefening waardevol (*Literatuur* 8).

5.4.3 Bespreking in kleine groepjes (Stap 2)

Leerkrachten

De kennismaking met de tekst wordt gevolgd door een bespreking in kleine groepjes. Daar gaan de leerlingen eerst met de tekst aan de slag door er de betekenis van de woorden die ze niet begrepen in te zoeken. In deze stap staat de 'externe dialoog' tussen leerlingen centraal, en komen er nieuwe uitdagingen naar voren, zowel op talig vlak als voor de functie van de leerkracht. Om de betekenis van de moeilijke woorden te achterhalen moeten de leerlingen kijken naar de context, en mogen ze geen gebruik maken van hun Chromebook. Wanneer ze hier zelf niet in slagen mogen ze de hulp van de

leerkracht inschakelen, maar niet-taalleerkrachten geven aan dat ze hier soms moeite mee ondervinden (Interview Troost). Een woordenboek in de klas hebben zou hier een oplossing voor kunnen zijn, omdat een actieve zoektocht naar informatie het onthouden kan stimuleren (Sparrow et al. 776). Deze aanpak wordt gefundeerd door een onderzoek van Sparrow et al., dat aantoont dat mensen minder geneigd zijn om informatie zelf te onthouden wanneer ze verwachten dat ze die later online kunnen terugvinden. In plaats daarvan onthouden ze vooral waar de informatie te vinden is (Sparrow et al. 776). Door het internet als extern geheugen tijdelijk weg te nemen, wordt deze reflex doorbroken en leren leerlingen om woorden actiever te onthouden (Sparrow et al. 776).

Na deze verkenning van de tekst beantwoorden leerlingen elkaars authentieke vragen. De begeleiding van dit proces is niet evident. In de eerste plaats is de tijdsduur van deze fase een uitdaging, want niet alle gesprekken lopen even vlot en sommige groepen raken eerder uitgepraat dan anderen. Troost stelt voor in dat geval extra vragen te voorzien, om groepen toch bezig te houden met de tekst terwijl ze het klasgesprek afwachten. Ze benadrukt ook dat leerlingen het moeilijk vinden om systematisch terug te keren naar de tekst:

> [O]m dan [telkens] terug te gaan naar de tekst: dat is ook niet makkelijk. […]. Ik heb gevoel dat ze soms zoiets hebben, van "mogen we dat niet gewoon zeggen wat we vinden, moeten we altijd naar die tekst?" en dan zitten ze weer te bladeren. […] je hebt geen controle over die besprekingen in die kleine groepjes. (Interview Troost)

Volgens haar blijven gesprekken daardoor soms steken op het niveau van persoonlijke meningen, zonder voldoende tekstuele onderbouwing. Zeker in de eerste graad vereist het dialogisch proces toch veel 'sturing': 'ik denk dat dat dan toch ook wel wat valt of staat met de leerkracht die dat begeleidt', anders blijven de gesprekken 'stranden op een mening of zo … en dan mis je zowat het doel' (Interview Troost). Om te vermijden dat de gesprekken op een oppervlakkig niveau blijven, is het belangrijk om de methode zo goed mogelijk te kaderen, en de leerlingen vertrouwd te maken met de principes van de dialogische werkvorm. Hun zelfstandigheid in het leerproces kan enkel gerealiseerd worden wanneer er voldoende ondersteuning is door de begeleidende leerkracht.

Leerlingen

De bespreking in de groepjes en de klasdiscussie zien de leerlingen uit de focusgroepen als de meest leerrijke fase. Over die eerste stap zeiden ze: 'Ik vond dat leuk dat je […] eerst alleen moest werken en dan in een groepje', omdat je zo ook 'andere antwoorden […] ziet' en je ze 'op het einde dan met heel de klas' kunt vergelijken (7). '[S]amen nadenken' verliep volgens de leerlingen beter in de kleine groepjes, omdat je daar 'meer [kon] focussen op' sommige aspecten van het gedicht (Leerling 8). Zelf dingen bijdragen 'vanuit je eigen voorkennis' 'om dan op het juiste antwoord te komen' tijdens het gesprek vonden ze interessant (Leerling 4). Hierin komen de leerlingen overeen met de leerkrachten,

omdat ze beiden sterk de dialoog met anderen waarderen, net als de verdieping door de inbreng van andere perspectieven. De uitwisseling van reacties op het gedicht zorgde voor 'nieuwe inzichten' over literatuur en over de leerstof bij de leerlingen (Leerling 8). '[M]isschien heb jij dan een visie op één van jouw vragen […] maar een andere persoon denkt dat dan weer anders over en dan ga je daar ook meer over nadenken' zegt een leerling (Leerling 2). De antwoorden van de leerlingen wijzen op een 'open houding […] voor literatuur' en 'voor de Ander' ("Startdocument"). Aangezien leerlingen hun eigen interpretaties confronteren met die van anderen wordt er ook aan hun 'intellectuele flexibiliteit' en 'perspectivische lenigheid' gewerkt ("Startdocument").

5.4.4 Klasgesprek (Stap 3)

Leerkrachten

De volgende stap in het proces, de klassikale bespreking, wordt door meerdere leerkrachten positief geëvalueerd. Catteeuw merkt op dat leerlingen het 'leuk vinden […] dat we dan in een kring zitten en dat zij zelf het gesprek mogen sturen', en vertelt dat de klassen actief participeren en interessante gesprekken voeren (Interview Catteeuw). Dit weerklinkt ook bij Gooris. In zijn les over "Ammetis, de Slaper" koppelde hij Lamrabets kortverhaal aan ecologische interacties. Hoewel de tekst initieel bevreemdend was en de link met de leerstof niet meteen duidelijk was, herkenden leerlingen die verbanden later wel. De tekst beschrijft hoe een ongeboren kind zich bewust wordt van de wereld rondom hem en exact weet welke fysieke uitdagingen hem later te wachten staan. Lamrabets verhaal biedt de leerlingen inzicht in de manieren waarop organismen interageren met hun leefwereld (Interview Gooris). In de discussie achteraf beschreef hij dat de leerlingen meer 'over ethiek bezig [waren] en minder over het vak', en dat hij dat een waardevolle uitbreiding vond: 'we zijn constant bezig met wetenschappen, [maar] wetenschappen en ethiek [liggen] soms dicht bij elkaar' (Interview Gooris). Hij vond de ethische reflecties die de les losmaakte erg interessant, omdat hij merkte dat leerlingen het lesonderwerp actief begonnen te instrumentaliseren om tot bredere maatschappelijke debatten te komen, en samen met hem zochten naar antwoorden (Interview Gooris).

Tijdens het dialogisch proces denken de actoren in het klaslokaal samen, en worden de klassieke rollen anders ingedeeld. De leerkracht neemt een stap terug, en laat de leerlingen zelfstandig de materie verkennen, waarna kennis collectief wordt opgebouwd. Gooris stelt dat de uitwisseling tussen leerlingen en leerkrachten hem op een andere manier heeft laten nadenken over de gebruikelijke patronen in de klas. Over de impact van "Ammetis, de Slaper" stelde Gooris: ik [vond het] eigenlijk heel boeiend …dat ze nadien … [bij de theorielessen] zo zijn "ah meneer, maar dat was toen in die tekst hadden we dat gelezen en nu weet ik waarom dat erin stond" […] ook dingen die ik soms zelf niet zag […] [eigenlijk] waren [we] samen aan het leren (Interview). De didactiek vormt volgens hem een

meerwaarde voor ervaren leerkrachten, omdat leerlingen aandacht besteden aan andere zaken dan hem, en de lesonderwerpen op een creatieve manier benaderen.

Deze gelijkwaardigere verhouding komt terug in het werk van Paulo Freire, die de rol van de leerkracht als volgt omschrijft: 'The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach' (112). Door de vragen van leerlingen centraal te stellen werd Gooris zich bewust van de hiërarchische indeling van een klassieke les. Vooral tijdens de begeleiding van het klasgesprek viel het hem op dat het moeilijk was om de controle op te geven: 'ik moet zo'n beetje het laatste woord hebben [, maar d]at is niet nodig' (Interview Gooris). Door in gesprek te gaan met leerlingen realiseerde hij zich aspecten over zijn gebruikelijke stijl: 'ik weet hoe ik zelf lesgeef: ik kan heel sturend zijn [en] ik praat ook heel veel tijdens mijn lessen: dat moet ik eigenlijk voor een stuk terugschroeven' (Interview Gooris). Hij realiseerde zich dat leerlingen onderling ook zinvolle discussies kunnen voeren en dat het vertrouwen dat ze in deze verhouding krijgen gerechtvaardigd is (Interview Gooris). Op basis van deze ervaring wil hij in de toekomst meer ruimte laten voor leerlingenparticipatie in zijn lessen en minder zelf het woord nemen (Interview Gooris). Hij nam zich voor enkel nog 'voor het vaktechnische' tussen te komen (Interview Gooris). Het zelfinzicht dat de methode stimuleert kan dus een praktische impact hebben op de rolverdeling in de klas.

Ook Catteeuw en Troost herkennen deze spanning tussen sturen en loslaten. Catteeuw vertelde dat ze het in het begin ongemakkelijk vond: 'omdat je soms wel het gesprek in een bepaalde richting wilt duwen omdat je eigenlijk meer weet dan de leerlingen en je weet wat dat je er wilt uithalen, maar ik merk wel als je tegen die urge ingaat dat de leerlingen wel vaak verrassen en […] er soms dingen uithalen die je dan toch nog niet had gezien' (Interview). De bespreking van de tekst haalt soms ook persoonlijke reflecties naar boven, 'en dat zijn dan best wel mooie momenten' (Interview Catteeuw). Ook Troost beschrijft de begeleiding van het klasgesprek als een complexe evenwichtsoefening: 'Ik probeer niet te veel zelf in te vullen […] maar dat is moeilijk […] [j]e moet u echt tussen hen zetten, want anders is het weer wat de leerkracht vindt en af en toe ook wel echt een nieuw perspectief opperen of een nieuwe invalshoek, […] dat is niet gemakkelijk want wij zijn leerkrachten [en] wij willen zelf de touwtjes in handen hebben' (Interview Troost). De reflex om het laatste woord te hebben is het resultaat van een hiërarchisch discours, dat de dialogische methode wil doorbreken. Door deze verhouding te veranderen, wordt er zelfinzicht bij de leerkrachten gestimuleerd, en leren de actoren uit het klaslokaal elkaars bijdrage beter waarderen.

Leerlingen

De leerlingen vonden het klasgesprek interessant, omdat het vertrekt van hun eigen leeservaring en geleidelijk wordt uitgebreid. Daar horen ze ook 'de mening van [anderen]', alvorens de connectie

tussen ecologische thema's en de tekst wordt uitgediept (Leerling 7). 'Op het einde wordt het dan bevestigd door meneer Gooris en dan begrijp je de dingen ook al wel beter' stelt een leerling (Leerling 7). Hieruit blijkt dat leerlingen, ondanks de grotere autonomie, nog steeds veel belang hechten aan de evaluatie van hun antwoorden en interpretaties door de leerkracht. Veel leerlingen ervaren de verschuiving van een afstandelijke onderwijzer naar een begeleidende leerkracht als activerend en engagerend. Ze geven aan dat ze meer betrokken zijn bij het leerproces en minder passief luisteren: 'Ik vind dat wel beter […] want als leerling kan je dan zelf meer doen en zit je niet gewoon heel de tijd te luisteren'; 'de leerkracht zegt het niet gewoon' (Leerling 3). Ook andere leerlingen benadrukken dat deze werkvorm hen aanzet tot actiever nadenken: 'je bent meer actief bezig […] en dan kan je zelf ook meer nadenken dan gewoon luisteren naar wat de leerkracht heeft te zeggen' (Leerling 4). In vergelijking met klassieke lessen ervaren ze dus meer vrijheid om zelf betekenis te geven aan de leerstof: 'in de lessen biologie is […] meneer Gooris [meestal] aan het praten [en dan moet je] gewoon luisteren, gewoon vragen beantwoorden, maar nu [moet je] zelf dingen doen' (Leerling 7).

Deze rolverschuiving creëert ook onzekerheid, vooral bij moeilijkere leerstof of beperkte voorkennis: 'Stel dat je [iets] niet begrijpt, dan kan je niet direct vragen stellen' (Leerling 5); Ik ben [daar] persoonlijk geen fan van, maar voor een keer of zo kan dat wel, maar dat hangt ook af van de leerstof (Leerling 6). De leerkracht loopt natuurlijk rond en blijft aanspreekbaar, maar leerlingen zijn toch bang dat ze lesinhouden niet voldoende gaan kunnen verwerken als er minder tijd naar een thema gaat door deze lessenreeks. Leerlingen hebben weinig vertrouwen in hun eigen interpretaties, wat blijkt uit uitingen zoals 'Ik vond [het] wel goed, […] dat meneer Gooris zeker ook nog eens even alles samenvat om te zien […] dat je [geen] domme dingen opschrijft' (Leerling 7). Hoewel er bij het klasgesprek werd benadrukt dat er meerdere interpretaties mogelijk zijn, blijven leerlingen hun bijdrage aan het leerproces relativeren. De methode zet echter wel een stap in de richting van meer zelfvertrouwen door voor inzichten te zorgen bij leerkrachten en leerlingen over hun rol in het leerproces. De reacties van leerlingen op de werkvorm en de verschuiving van de rol van de leerkracht zijn dus tweeledig. Ze beschrijven de methode als activerend en verrijkend, maar hebben ook twijfels over hun eigen interpretatievaardigheid en de efficiëntie van de overdracht van lesinhouden.

Klasobservaties

De klasobservaties tonen dat de methode in de praktijk sterk afhankelijk is van het klasklimaat, de mate van sturing door de leerkracht en het vak waarin ze wordt toegepast. Over de verschillende observaties heen komen een aantal terugkerende patronen naar voren in de verschillende fasen van de methode. Tijdens de les over "Het Park" in het eerste jaar bleek dat het formuleren van authentieke vragen een uitdaging was voor leerlingen. Daar riep het concept initieel weerstand op, omdat leerlingen het doel van vragen stellen die opkomen uit de eigen leeservaring niet volledig begrepen. Daarnaast

hadden ze ook veel vragen over de woordenschat, omdat ze er niet in slaagden om samen de betekenissen te achterhalen vanuit de context. Ze konden het verhaal ook moeilijk volgen, omdat het op een associatieve manier is geschreven. De verschillende groepen formuleerden uiteenlopende vragen, wat erop wijst dat de methode effectief toelaat om verschillende lagen uit de tekst te halen. De vragen hadden wel gemeenschappelijk dat ze redelijk oppervlakkig waren, en dat de leerlingen niet voldoende tekstbegrip hadden om er op een zinvolle manier over te reflecteren. Bij de twee klasobservaties uit het vierde jaar verliep dit onderdeel vlotter en doelgerichter omdat de meeste leerlingen uit deze groepen al ervaring hadden met het concept authentieke vragen en de dialogische methode. Ze gingen autonoom te werk en ze hadden minder duiding nodig over de woordenschat. Hoe de leerlingen de eerste en tweede stap afronden, hangt dus samen met hun ervaring met de methode en hun algemene taalniveau.

Na de bespreking van de authentieke vragen in kleine groepjes selecteren of formuleren de leerlingen één cruciale vraag, die het vertrekpunt vormt voor het klasgesprek. Bij de bespreking van “Het Park” waren er door het beperkte aantal leerlingen slechts drie groepjes, maar hun vragen bleken niet diepgaand genoeg om er een betekenisvol klasgesprek van te maken. Hierdoor verliep het klasgesprek moeizaam en moest de leerkracht vaker het woord nemen. Ook eenmaal het gesprek gestart was, bleef er sturing nodig. Leerlingen luisterden vooral naar elkaar, maar namen weinig initiatief om elkaars interpretaties uit te dagen of verder uit te bouwen. De kwaliteit van het gesprek in deze fase bleek dan ook sterk afhankelijk van de tussenkomsten van de leerkracht, die uiteindelijk zelf bijkomende vragen aanreikte. Die interventies bleken noodzakelijk om het gesprek te verdiepen en de aandacht te vestigen op tekstuele elementen. Uiteindelijk kwamen ze op deze wijze toch tot een levendige uitwisseling. Tijdens deze fase ontstond er tijdens de meeste lessen wel meer betrokkenheid bij de tekst. Leerlingen gingen bij de lessen biologie en humane wetenschappen actief in discussie en probeerden hun interpretaties te onderbouwen, al moesten ze er wel vaak aan herinnerd worden om hun bijdragen terug te koppelen naar de tekst. In het klasgesprek viel het op dat leerlingen hun vragen en interpretaties sterk baseerden op een vakinhoudelijke kader. Bij biologie refereerden leerlingen bijvoorbeeld vaak naar hun voorkennis van plantkunde om het gedicht te kunnen interpreteren, en waren ze minder geneigd om literaire kenmerken zoals de spreker of de structuur te bespreken. Deze tendens om de vragen die de literatuur oproept binnen een bepaald vakgebied te houden, wijst op de noodzaak om expliciet in te zetten op de benoeming en toepassing van literaire begrippen, zodat leerlingen hun interpretaties meer tekstgericht leren ontwikkelen.

5.4.5 Verband met het lesonderwerp (Stap 4)

Leerkrachten

Op het einde van het klasgesprek vraagt de leerkracht hoe de tekst in verband staat met het vak of met het lesonderwerp. Dit concrete verband duidelijk maken speelt een belangrijke rol bij de beoordeling van het succes van de lessen. Dit blijkt uit de interviews waarin leerkrachten hun ervaringen deelden over dialogisch lezen in 2024-2025, en uit de observaties van 2025-2026. Zo beschrijft Melsen hoe een sciencefictionverhaal van Ray Bradbury onverwacht goed aansloot bij de lessen techniek in de eerste graad en ondertussen al twee jaar op rij wordt gebruikt. Het verhaal “De Voetganger” schetst een toekomstbeeld waarin een man rond het jaar 2050 wordt gearresteerd voor verdacht gedrag door een ‘volledig [geautomatiseerde], zelfrijdende politiewagen’ (Interview Melsen). Volgens Melsen resoneert dit verhaal in de verbeelding van de leerlingen, mede door de actuele thematiek rond artificiële intelligentie en controle. Klasgesprekken over digitale evoluties en de politiestaat geven hun de kans om op een geëngageerde manier te praten over lesthema’s. Een ‘twijfelachtig’ voorbeeld was het verhaal “Zoveel Water” van Bart Moeyaert (Interview Melsen). Dit verhaal werd ingezet vanwege de ‘latente homoseksualiteit’ die het bevat, om het thema ‘sekse en gender’ te bespreken. De school kwam in 2022 nog in het nieuws vanwege een incident met een regenboogvlag, waardoor dit een beladen onderwerp is (De Hert). Door de diverse achtergronden op de school zou het provocerend opgevat kunnen worden, terwijl ‘literatuur [dat niet per se]’ hoeft te zijn (Interview Melsen). Deze voorbeelden illustreren dat de thematische relevantie van de verhalen zorgvuldig moet worden afgewogen tegenover de gevoeligheid van bepaalde onderwerpen, om te voorkomen dat de literatuur polariserend werkt.

Een ander voorbeeld uit het taalonderwijs toont ook hoe lesinhouden op een strategische manier aan literatuur verbonden kunnen worden. Bij het vak Engels wordt “Mayday” van Lucy Caldwell ingezet om een thema rond (Noord-)Ierland te illustreren voor de leerlingen. In dit verhaal wordt verteld over een studente die pillen online bestelt en inneemt. Het blijken abortuspillen te zijn, die tot 2022 verboden waren in Noord-Ierland, en het verhaal toont de innerlijke tweestrijd van het meisje. Door een maatschappelijk debat rond abortus via een ‘literaire insteek’ aan te brengen, beseffen de leerlingen hoe diepgaand de consequenties van de politieke en religieuze crisis gekend als de ‘Troubles’, waren (Interview Catteeuw). Daarnaast biedt het verhaal meerdere literaire ambiguïteiten, zoals symbolisch kleurgebruik, die door de gezamenlijke lezing worden geëxploreerd (Interview Catteeuw). Het dialogisch proces zorgt zo voor een betrokken en klassikale verkenning van zowel de thematische als literaire complexiteit.

Lesinhouden via deze innovatieve vorm overbrengen aan de leerlingen blijkt ook voor humane wetenschappen een succesvolle lesstrategie (Interview Troost). Troost gaf bijvoorbeeld een ‘fantastisch[e]’ les rond de film *Joker* (2019), die ze met haar leerlingen perspectivisch bestudeerde

(Interview). Deze werkvorm leent zich uitstekend voor een uitbreiding naar andere media. Hoewel het kijken en bespreken van een film niet rechtstreeks bijdraagt aan een verbetering van de doelstellingen rond leesvaardigheid of leesbevordering, tonen de ervaringen van Troost wel aan dat het variëren van vormen een duidelijke meerwaarde heeft voor de betrokkenheid van leerlingen. Daarnaast kunnen de leerlingen de verhaalanalytische structuren waar de methode hen vertrouwd mee wil maken nog steeds toepassen op deze narratieve vorm. Doordat leerlingen uit humane wetenschappen regelmatig werken met theoretische teksten, kan een dergelijke afwisseling motiverend werken en zet ze aan tot een actievere verwerking van de leerstof. Troost vertelde hoe de film *Joker* wordt ingezet als casus: 'in de lessenreeks rond persoonlijkheidspsychologie [en] ontwikkelingspsychologie' (Interview). Deze film over de geestelijk zieke Arthur Fleck, later de antagonist van Batman, wordt gekoppeld 'aan ontwikkelingspsychologische kaders, zoals de hechtingstheorie van Bowlby en Ainsworth', en aan 'de persoonlijkheidsontwikkelingstheorie van Erikson'. De leerlingen bekijken het hoofdpersonage en de film vanuit verschillende perspectieven, zoals 'lichamelijkheid' en 'sociale klasse' (Interview Troost). Terwijl Troost erin slaagt om haar 'inhoudelijke lesdoelen' te integreren, vindt ze het minder evident om deze volledig in de perspectivische werkvorm te passen (Interview Troost).

Tegelijk vindt ze literaire teksten een goede manier om leerlingen inzicht te bieden in psychologische processen. Bij psychologie leest ze daarom "Het Mirakel" van Annelies Verbeke, dat gaat over een jongen met ADHD. Het is geschreven op een manier die de beleving van de jongen reflecteert. Ze beschreef hoe het derde jaar het verhaal 'zeer interessant' vond, en dat leerlingen er ondanks enkele onduidelijkheden toch in slagen om tot diepere inzichten te komen, wat de meerwaarde van deze methode bij verschillende disciplines opnieuw bevestigt (Interview Troost). Binnen sociale wetenschappen heeft ze ook een 'hoofdstuk rond maatschappelijke vraagstukken, [zoals] criminaliteit en strafrecht', waarin ze het verhaal "Ik moet u echt iets zeggen" van Mensje Van Keulen leest (Interview Troost). Dat verhaal gaat over 'een mama' met een moorddadige zoon, die 'een brief laat uittikken [naar een rechter] door een buurman om te zeggen […] dat haar zoon echt wel gevaarlijk is', en wordt door de leerlingen ook als 'interessant' omschreven (Interview Troost).

Een thematiek rond criminaliteit en gerechtigheid komt vaker terug in de verhaalkeuzes, doordat ze leidt tot levendige klasgesprekken. Ook bij Engels werd bijvoorbeeld het verhaal "A Diamond Guitar" van Truman Capote gelezen in de derde graad, een verhaal over de lotgevallen van twee mannen in gevangenschap die willen ontsnappen in de Verenigde Staten (Nelson 53). De literatuurcriticus Emmanuel Nelson beschrijft het kortverhaal als 'Capote's most openly gay short story' (56). De lagen rond gevangenschap en seksualiteit kwamen aan bod in de les rond het kortverhaal, want Catteeuw probeerde er het 'perspectivisch lezen' voor de eerste keer mee uit: '[d]at was wel interessant, maar dan vond ik wel dat we er soms te lang mee bezig waren en dat [in] elk groepje de meeste elementen

wel aan bod kwamen' (Interview). Ook hier zorgden deze thema's voor een uitgebreide bespreking, waaruit bleek dat de perspectivische methode het tekstbegrip kan verdiepen doordat de verschillende invalshoeken elkaar aanvullen.

Leerlingen

Leerlingen erkennen dat literatuur kan bijdragen aan bredere inzichten over lesonderwerpen. '[D]at is ook wel een keertje leuk', zegt een andere leerling, 'want dit ging dan niet echt over leerstof; 'dat past er wel bij, maar [het is geen] theorie' (Leerling 1). '[L]iteratuur' kan ingezet worden om 'mensen een andere visie [te] geven op een onderwerp', erkent een leerling tijdens het gesprek (Leerling 4). In een andere groep stelt een leerling dat de methode hen eens 'met een andere bril' en op 'een creatievere manier' 'naar het vak [laat kijken]' (Leerling 7). Het ontbreken van voorgedrukte vragen, en het feit dat leerlingen enkel de tekst en een werkblad krijgen, wordt bovendien ervaren als een reden om zelfstandiger en origineler na te denken (Leerling 8). '[Doordat] je juist zo'n tekst krijgt [ga] je het onderwerp [beter] snappen, omdat je zo zelf echt meer moeite moet doen om het te begrijpen' concludeert een leerling (7). Over het dialogisch lezen in de les biologie, waarbij een gedicht werd ingezet om ecologische interacties te bespreken, stelde een leerling: 'Toen ik het woord interacties eerst hoorde, was ik een klein beetje in de war, want ik heb […] het woord interactie [al vaker] gebruikt zonder daar echt een bepaalde betekenis aan te geven maar nu weet ik wel ongeveer wat dat betekent en heeft [de les] mij [er] een bredere visie [op] gegeven' (4). Deze reacties tonen aan dat dialogisch lezen leerlingen een meer actieve en betrokken rol toekent binnen het leerproces en kan leiden tot een dieper en persoonlijker begrip van lesinhouden.

Klasobservaties

Tijdens de klasobservaties werd genoteerd hoe dit stappenplan functioneert in de praktijk, en hoe het lesonderwerp zich aandient doorheen de verschillende stappen. De eerste klasobservatie vond plaats in humane wetenschappen over het verhaal "Toestemming om op te stijgen" van Chika Unigwe, dat thema's zoals 'sociale mobiliteit en kansenongelijkheid' bevat (Interview Troost). In een les waarbij het dialogisch lezen gecombineerd werd met een verteltechnische analyse, lazen leerlingen het verhaal van een Nigeriaanse vader die zijn dochter alleen opvoedt in Turnhout, nadat de moeder naar London uitweek op zoek naar betere werk- en leefomstandigheden. Het verhaal wordt alleen via het perspectief van de vader overgeleverd, en laat daarom vele open ruimtes voor de motieven en ervaringen van de moeder. Troost illustreert dat het perspectief in dit verhaal een interessante invalshoek biedt voor leerlingen om te onderzoeken, omdat de ambigue vertelinstantie veel vragen oproept (Interview Troost). Ze proberen met hun vragen de leegtes in te vullen, waardoor het verhaal hun verbeelding en

empathie activeert. Dit blijkt uit authentieke vragen als ‘waarom laat de vader dit allemaal gebeuren?; is [de moeder] wel een goed rolmodel?; bij wie zou [het kind] een beter leven hebben?’.

Hetzelfde gebeurde bij de les in biologie. Daar diende het gedicht “Waardplant van een Dagpauwoog” om leerlingen te illustreren hoe de dynamiek tussen organismen werkt. Nadat de leerkracht het gedicht twee keer voorlas legden de leerlingen zich toe op te tekst en formuleerden ze enkele authentieke vragen. Het korte gedicht riep veel vragen op, vooral over de plant in de hoofdrol en over de connectie van het gedicht met de lessen biologie. Gelijkaardige tendensen werden geobserveerd tijdens een les in het kader van de ‘klimaatdag’ op de school. Leerlingen uit de eerste graad konden in deze context kiezen voor een workshop dialogisch lezen in het thema van het klimaat. Tijdens deze les werd het verhaal “Het Park” van Suzanne Grotenhuis gelezen. Dit verhaal gaat over een moeder die met haar zoon door het park wandelt en een boom ziet omvallen, en zich afvraagt wat ze moet doen. Ze voelt zich verantwoordelijk voor de situatie, en zoekt betrokken naar de oorzaak van het omvallen. Het riep vragen op zoals ‘welke rol spelen bomen in de samenleving?’; ‘is het hoofdpersonage een man of een vrouw?’ maar ook ‘waarom staan er zo weinig leestekens?’. Ook hier zorgde de tekst dus voor uiteenlopende reacties, en besteedden leerlingen aandacht aan thematische en vormelijke aspecten. De onduidelijkheden leidden tot discussies rond de traditionele verwachtingen van een verhaal en van een vrouw. Omdat leerlingen wisten dat de tekst kaderde binnen het thema klimaat, begonnen ze tijdens de lectuur verwijzingen naar het weer en natuurfenomenen te traceren om tot het lesonderwerp te komen. Hierdoor evalueerden ze actief de beelden die werden gebruikt, en navigeerden ze zich bewust door de meerlagigheid van de literaire tekst. In het klasgesprek kwamen ze tot de conclusie dat mensen zich bewust zijn van de opwarming van de aarde, maar dat er weinig mensen effectief mee bezig zijn.

5.5 Uitdagingen

5.5.1 Klasgrootte

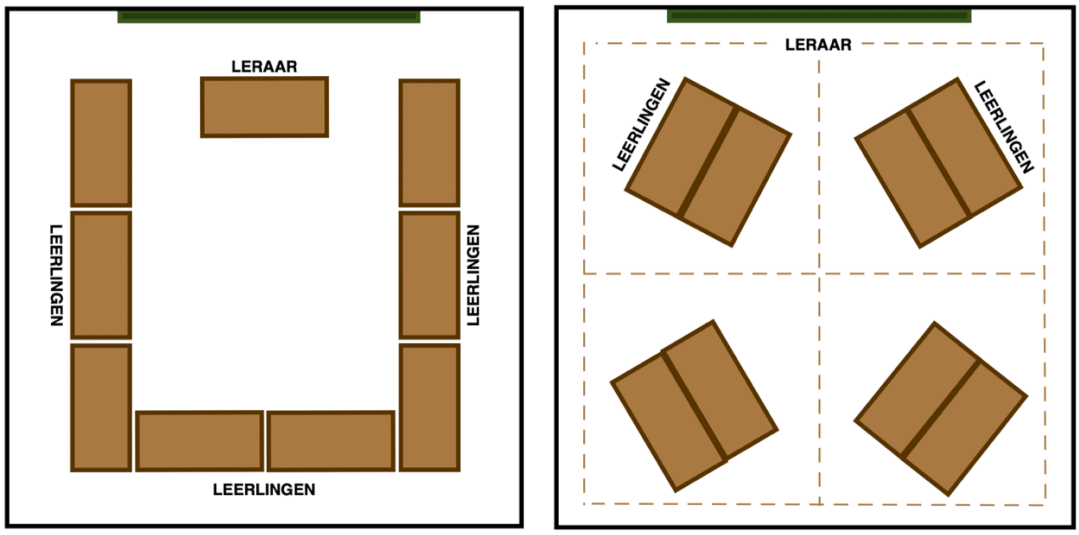
Leerkrachten

Over het dialogisch proces waren de leerkrachten over het algemeen enthousiast, want het zorgt voor intrigerende gesprekken en openbaart boeiende connecties tussen verhalen en lesinhouden. Het verloop van het stappenplan is afhankelijk van de klasgrootte. Als de groep te groot is, kan de leerkracht moeilijker toezien of de bespreking in kleine groepjes zinvol verloopt, en ligt er meer druk op de leerlingen om te participeren in het klasgesprek (Interview Catteeuw, Troost). Catteeuw geeft aan dat haar klassen net te groot zijn om de methode vlot te laten verlopen, waardoor ze het vaak spannend vindt of het een succes zal zijn ‘[omdat] je dan met 20 [of meer] leerlingen in een U of in een cirkel [zit]’, en ‘dat zijn eigenlijk te veel leerlingen om dan [een] neutrale moderator te zijn’ (Interview Catteeuw). Bij klassen van die grootte werkt Catteeuw daarom liever in twee groepen. Bij het klasgesprek laat ze de

leerlingen dan zelf als moderator optreden, wat volgens haar verrassend goed werkt, omdat leerlingen niet de neiging hebben om het gesprek in een bepaalde richting te willen sturen. Hierdoor blijken ze de rol van moderator vaak op een neutralere manier te kunnen invullen. De perspectivische methode werkt ook goed in grotere klasgroepen, stelde Troost. Daar vond ze 'veel gemakkelijker om de bespreking te doen, want dan gaan ze echt vanuit een perspectief [op zoek naar citaten en handelingen in de tekst]', waardoor de leerlingen er 'weinig sturing voor nodig [hadden]' (Interview Troost).

De opstelling van de klas vraagt een logistieke inspanning. Idealiter wordt deze drie keer veranderd. De collectieve lezing van het verhaal gebeurt namelijk in een U-vorm (opstelling 1), zodat de leerlingen niet afgeleid kunnen worden van de lectuur. Daarna worden ze in kleine groepjes opgedeeld (opstelling 2). Zo kunnen de leerlingen onderling overleggen en kan de leerkracht zich gemakkelijk navigeren tussen de verschillende gesprekken. Voor het klasgesprek wordt de eerste opstelling opnieuw gezet, zodat iedereen elkaar goed kan zien en voor zichzelf kan uitkomen. Wanneer er maar één uur lestijd is voor de methode, vraagt deze organisatie veel tijd en is er flexibiliteit nodig.

Figuur 3: Klasopstelling 1 en 2



Leerlingen

De gesprekken met de leerlingen maken duidelijk dat deze methode een vertrouwde setting vereist waarin leerlingen zich veilig voelen en een klas die hen toelaat om zich uit te spreken. 'Als je een klas hebt die goed meewerkt […] kan dat wel echt heel leuk zijn', stelt een leerling (2). Een andere leerling wijst erop dat groepsdruk om stil te zijn het moeilijk maakt om te durven antwoorden (Leerling 1). Het dialogisch proces kan daardoor 'soms wel stilvallen' volgens haar, omdat leerlingen zich eerst 'vertrouwd [moeten] voelen met de klas' (Leerling 1). Het is dus belangrijk om een klasklimaat te cultiveren waarin leerlingen zich durven uitspreken, en hiervoor gewaardeerd worden, zodat de methode kan functioneren.

5.5.2 Tijd

De leerkrachten zijn het erover eens dat tijd vrijmaken een belangrijke voorwaarde is voor het succes van de lessenreeks. Gooris verklaart: ‘als je er geen tijd voor uitrekt, dan moet je het laten’ (Interview). Het proces verloopt het beste wanneer er twee lesuren na elkaar voor dienen (Interview Troost). Wanneer het stappenplan over afzonderlijke lessen op verschillende dagen wordt verspreid, geeft Troost aan dat de onderbreking het moeilijk kan maken om het proces verder te zetten (Interview). Wanneer er voor een kortere vorm wordt gekozen, zoals een gedicht, kan het stappenplan ook succesvol afgerond worden binnen één lesuur. In dat geval stelt Gooris dat je wel het risico loopt dat het gesprek onvoldoende afgerond wordt: ‘achteraf [voel je dan] we waren goed bezig, maar we zijn nergens geëindigd’ (Interview Gooris). De tijdsduur van het dialogisch lezen blijkt dus erg variabel. Melsen geeft dit ook aan, en stelt dat dit vooral voor minder ervaren leerkrachten een uitdaging is, omdat zij streven naar meer houvast tijdens dit gedeelte (Interview). De onvoorspelbaarheid van de tijdsduur zit echter vervat in de betrokkenheid van de leerlingen en het type vragen dat zij stellen, dus er is geen eenduidige oplossing voor (Interview Melsen). Leerkrachten die het gewend zijn om klasgesprekken te organiseren, zoals ‘taalleerkrachten of leerkrachten godsdienst en filosofie’, hebben ervaring met deze werkvorm en ‘zijn het wel gewend dat […] één vraag maar twee minuten aandacht krijgt en een andere vraag een kwartier’ en dat de duur van het gesprek dus sterk afhankelijk is van de klas (Interview Melsen).

De hoeveelheid beschikbare tijd wordt ook beïnvloed door het specifieke curriculum. Niet elke richting heeft namelijk evenveel lesuren biologie of Engels. Hierdoor kan het project vaker plaatsvinden in de cluster waar leerlingen voor gekozen hebben, en is het voor leerlingen in een talenrichting bijvoorbeeld niet mogelijk om kortverhalen tegen te komen bij biologie, omdat ze dat maar één uur per week hebben. Gooris betreurt dit: ‘eigenlijk zou daar plaats voor moeten zijn binnen het leerplan als je zoiets zot doet’, omdat je dan meer leerlingen bereikt (Interview). De tijdsinvestering is ook verbonden met de vraag naar evaluatie. Wanneer de methode veel tijd inneemt, maakt Catteeuw daarom de bedenking of het ‘die tijd wel waard [is]’ omdat ze ‘het meestal […] niet evalueer[t] (Interview). Troost wil ook verwezenlijken dat ‘de tijd die erin is gestoken, […] ook ergens op een bepaalde manier terugkomt’ (Interview). De uitdaging van de tijdsduur en de evaluatie blijken dus met elkaar verweven: wanneer de methode veel tijd vraagt, groeit ook de nood om de resultaten zichtbaar te maken en te verantwoorden binnen het curriculum.

5.5.3 Evaluatie

Over de noodzaak van de evaluatie van de lessenreeks zijn de meningen verdeeld. Melsen zegt dat er ‘nog niemand’ specifiek een evaluatie koppelde aan de lessen, maar dat hij er een aantal voorstellen voor uitwerkte die ‘op het einde van de handleiding’ staan (Interview). Zijn suggesties zijn

bijvoorbeeld om de ‘cruciale vragen’ te laten dienen ‘als evaluatievragen, [op een test] met de tekst erbij’, zodat leerlingen een ‘tekstuele argumentatie ter ondersteuning van de antwoorden’ moeten opbouwen, of om leerlingen een citaat uit de tekst [voor te leggen] en hen [te] vragen om dit in verband te brengen met het vakinhoudelijke lesonderwerp’ (Handleiding Dialogisch lezen). Daarnaast geeft hij als mogelijkheid om de werkbladen terug te vragen en te evalueren (Handleiding Dialogisch lezen). Uit de getuigenissen van de leerkrachten blijkt echter dat evaluatie vaak niet wordt geïncludeerd, en dat tijdsgebrek en ideologische overwegingen hier de belangrijkste reden voor zijn. Voor biologie stelt Gooris dat hij maar één of twee uren per week lesgeeft aan dezelfde klasgroep, en daardoor niet genoeg tijd heeft voor een evaluatie. Sommige leerkrachten kiezen ook bewust om niet te evalueren. Voor Engels stelt Catteeuw dat ze ‘het net fijn [vindt] om leesplezier te promoten en dan net dat kader te geven van “we hebben het hier over een verhaal”’, omdat er bij de introductie van punten ‘een andere sfeer’ is (Interview). De druk van de evaluatie zou de openheid van het gesprek namelijk kunnen ondermijnen. Voor humane wetenschappen zoekt Troost naar manieren om het te integreren binnen de bestaande evaluatie van haar hoofdstuk: ‘Voorlopig [vroeg ze al] “breng die tekst in verband met de leerstof”’, maar ze is overtuigd ‘dat [daar] meer [in zit]’ (Interview). Bij het perspectivisch lezen verliep het beter: ‘Bij *Joker* was dat gemakkelijker [want] dan kon ik ook op het examen gewoon vragen [stellen die ze moesten beantwoorden] vanuit [hun] perspectief’ (Interview Troost). Deze uiteenlopende benaderingen tonen aan dat de evaluatie niet gelijkgestemd is, en dat er meerdere ideeën bestaan over de wenselijkheid en praktische uitvoering hiervan.

6 Interpretatie van de resultaten

6.1 Evaluatie van de doelstellingen

In deze laatste sectie wordt geëvalueerd in welke mate deze resultaten beantwoorden aan de doelstellingen van het project, wat aanleiding zal geven tot enkele concrete suggesties voor tijdens het laatste projectjaar. Uit de resultaten blijkt dat het project in grote mate succesvol is, en dat er meerdere doelstellingen worden bereikt, terwijl er andere nog meer opgevolgd moeten worden. Tijdens het tweede projectjaar (2025-2026) werden er al een aantal mijlpalen bereikt. Het aantal participerende leerkrachten steeg van dertien naar ongeveer zeventien, dus de methode kende een wijdere verspreiding doorheen het curriculum (Interview Melsen). De algemene doelstelling ‘Integratie van literaire korte verhalen in andere vakken dan de taalvakken’ werd dus overtuigend gerealiseerd (Melsen “Startdocument”). De verspreiding van de verhalen in de verschillende jaren en graden op tabel 2 (zie pagina 31) toont aan dat het project in uiteenlopende contexten enthousiasme veroorzaakte, en dat veel vakleerkrachten zich durfden te wagen aan dit experiment. De getuigenissen van Gooris, Catteeuw en Troost tonen aan dat de kortverhalen een inhoudelijke verrijking vormen binnen hun vak wanneer er

een duidelijke link is met de leerstof. Voor de volgende projectjaren blijft het belangrijk om de kortverhalendatabank uit te bouwen, zodat leerkrachten vanuit de inhoud van een verhaal gemotiveerd kunnen worden om deel te nemen. Daarnaast blijkt het ook belangrijk om positieve getuigenissen over de methode te delen, en de didactische ondersteuning voor de geïnteresseerde leerkrachten zichtbaar en bereikbaar te maken (Interview Troost). Zo kan het initiatief in het laatste projectjaar de reeds betrokken leerkrachten verder ondersteunen en tegelijk andere leerkrachten en vakgroepen inspireren om deel te nemen.

De 'Ontwikkeling van een open houding bij de leerlingen voor literatuur, een grondhouding van openheid voor de Ander en het andere, intellectuele flexibiliteit en perspectivische lenigheid bij de leerlingen' wordt ook in grote mate bewerkstelligd (Melsen "Startdocument"). Bij de bespreking van het stappenplan tijdens de focusgroepen kwam duidelijk naar boven dat leerlingen actief luisteren naar elkaar en het boeiend vinden om hun vragen bij een tekst samen te proberen beantwoorden, en om de verschillende interpretaties tegen elkaar af te wegen (Leerling 2, 7, 8). De reflecties van de leerkrachten bevestigen dat leerlingen door de methode leren omgaan met verschillende perspectieven en op een open en geïnteresseerde manier over maatschappelijke thema's in debat kunnen gaan (Interview Gooris, Catteeuw, Troost). Zo bouwen ze gezamenlijk hun kennis op en worden ze ook geconfronteerd met de meerduidigheid en maatschappelijke relevantie van literaire teksten. Zowel leerkrachten als leerlingen bevestigen dat deze werkvorm leidt tot gelaagde inzichten over de leerstof en ethische reflectie. Hoewel deze doelstelling werd geformuleerd voor de leerlingen, valt het op dat ook de drie leerkrachten de verbreding van hun perspectief benoemen als effect van deze methode. De dialogische methode stimuleert dus bij beide actoren bewustwording en reflectie op hun rol in de klaspraktijk.

De '[é]énvormigheid' van de 'lectuurmethode' wordt nagestreefd door de inclusie van de kortverhalen in verschillende graden en vakken. Binnen dit project wordt deze doelstelling bereikt, want alle leerkrachten geven aan met de dialogische of perspectivische methode gewerkt te hebben. Maar binnen de taalvakken blijft er wel ruimte voor een grotere toepassing, want daar bestaan er nog vele didactische vormen naast elkaar voor het literatuuronderwijs (Interview Catteeuw). Die diversiteit kan blijven bestaan, maar omdat de gedeelde lectuurmethode effectief lijkt in de klaspraktijk, en het dialogisch lezen door de leerkrachten en leerlingen positief geëvalueerd wordt, is het interessant om er meer aandacht aan te besteden. De 'vanzelfsprekendheid van kennis van literaire vaktermen en verhaalanalytische instrumenten bij de leerlingen' kan nog sterker naar voor komen binnen de klaspraktijk, maar de aanpak lijkt veelbelovend. Doordat leerlingen binnen het vak biologie zelf literaire begrippen toepassen op de tekst en symbolisch taalgebruik benoemen, lijken ze wel bezig te zijn met tekstuele kenmerken tijdens de lectuur (Leerling 6). Tijdens het dialogisch proces denken ze samen na over een tekst en worden ze geconfronteerd met verschillende interpretatiemogelijkheden door de

meerduidigheid van literatuur (Leerling 7). Om deze doelstelling nog efficiënter te kunnen bereiken, moet er ook ingezet worden op de opleiding van de leerkrachten, zodat ze hier vlot duiding over kunnen geven en ze de lectuur en bespreking met zelfvertrouwen kunnen begeleiden.

Een doelstelling die nog beter opgevolgd dient te worden is 'de implementatie van een coherente aanpak van literatuuronderwijs over alle (moderne) talen en graden heen', wat sterk in verband staat met de 'versterking en verbinding van taalvakken als motor van leesbevordering en de verspreiding van een leescultuur buiten de taalvakken' (Melsen "Startdocument"). Hoewel de taalleerkrachten een cruciale rol spelen bij de erkenning van literaire teksten als een interessant en veelzijdig didactisch middel, is de werkvorm hier nog niet systematisch verankerd. Op dit moment is de verspreiding van de methodologie sterk afhankelijk van individuele deelnemers. Naar het derde projectjaar toe wordt er hier wel aan gewerkt, omdat Melsen actief in onderhandeling is met de taalvakgroepen om ervoor te zorgen dat ze ieder jaar in alle taalvakken, 'één kortverhaal dialogisch […] lezen' (Interview Melsen). Door het ontbreken van een gemeenschappelijk kader voor de taalvakken wordt het moeilijk om deze als spil te positioneren in het streven naar een algemene leescultuur. Deze structurele verankering vormt daarom een belangrijke stap in die richting.

Om de algemene 'leesbevordering en de ontwikkeling van een leescultuur bij de leerlingen' kracht bij te zetten, is het binnen dit project belangrijk dat er verhalen geïntegreerd worden in zowel de taal- als de niet-taalvakken (Melsen "Startdocument"). In de praktijk wordt vooral gefocust op het eerste luik van deze doelstelling, de leesbevordering, doordat er wordt ingezet op het creëren van positieve leeservaringen en op de ontwikkeling van leesvaardigheid. Zo benadrukken leerkrachten dat 'close reading', het traag en aandachtig bestuderen van een literaire tekst met oog voor verschillende tekstlagen, een centraal onderdeel vormt van de lessen (Interview Melsen, Catteeuw, Troost). Verder zorgt de wijdverspreide ontmoeting met kortverhalen binnen deze ongedwongen context ervoor dat leerlingen beter vertrouwd raken met literaire teksten, en een verfijndere interpretatievaardigheid kunnen ontwikkelen (Janssen, *Literatuur* 8). Leerlingen geven bovendien aan dat ze deze aanpak als 'verfrissend', 'leuk' en activerend ervaren, en dat ze daardoor een actievere rol opnemen in het leerproces (Leerling 1,3,4,5). In plaats van passief te luisteren, worden ze gestimuleerd om zelf na te denken (Leerling 3,4,7). Dit leidt tot een betrokken en meer diepgaande leeswijze, wat het tekstbegrip en de verwerking van leerstof bevordert (Delanoy 9, geciteerd in Vandenbosch et al. 1). Hoewel de resultaten wijzen op een positieve impact op de leesbevordering, brengen ze ook enkele aandachtspunten aan het licht. Zo geven leerkrachten aan dat talige drempels het tekstbegrip belemmeren, vooral binnen een vreemdetalencontext. Ook factoren zoals tekstkeuze en thematische relevantie beïnvloeden de effectiviteit. Daarnaast is de impact van de methode afhankelijk van de frequentie en de context.

Wanneer zowel de positieve effecten als deze beperkingen in rekening worden gebracht, kan gesteld worden dat de doelstelling rond leesbevordering grotendeels wordt gerealiseerd. Van een duurzame uitbouw van een leescultuur kan echter pas sprake zijn wanneer het proces voldoende systematisch wordt ondersteund, zodat het een blijvend effect heeft op alle leerlingen. Over het algemeen slaagt het project erin om de didactische en vormende doelstellingen te bereiken, zoals het versterken van de betrokkenheid van leerlingen, het stimuleren van openheid ten opzichte van literatuur en andere perspectieven en de integratie van kortverhalen, maar bevindt het project zich nog in een exploratieve fase op vlak van structurele implementatie. Om de werking tijdens het laatste projectjaar te optimaliseren, worden er hier enkele aanbevelingen geformuleerd.

6.2 Aanbevelingen

Scaffolding

Een tekort aan 'scaffolding' blijkt een terugkerend element in deze analyse (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 167). Zowel leerkrachten als leerlingen hebben nood aan 'ondersteuning' rond de dialogische methode die 'geleidelijk wordt afgebouwd' naarmate hun vertrouwdheid met de werkwijze groeit (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 167; Lazonder en Harmsen 689). In de eerste plaats blijkt dat leerlingen onvoldoende inzicht hebben in de doelstellingen en verwachtingen van het project. De leerlingen deden kritische uitspraken over de inzetbaarheid van literatuur in andere vakken doordat ze niet voldoende geïnformeerd zijn over de didactische meerwaarde. Dit gaat in tegen de principes van dialogisch leren, dat steunt op het idee dat leerlingen een geïnformeerde en actieve rol kunnen opnemen in hun eigen leerproces en een waardevolle actor zijn binnen het klaslokaal. Een duidelijkere introductie van het project en de rol die ze er in spelen faciliteert hun actieve participatie en kan de kwaliteit van de klassikale interactie verbeteren.

Uit de klasobservaties en de ervaringen van Troost bleek dat leerlingen ook meer ondersteuning kunnen gebruiken bij het opstellen van vragen. Concreet zou er in de eerste graad – of tijdens de eerste keer dialogisch lezen – gewerkt kunnen worden met een aantal voorbeeldvragen na het voorlezen, zodat leerlingen goed weten wat er van hen verwacht wordt tijdens het opstellen van de authentieke vragen en de daaropvolgende bespreking in kleine groepjes. Een studie van Lazonder en Harmsen naar de effectiviteit van vraaggebaseerde leermethoden ondersteunt deze maatregel, doordat zij vaststelden dat meer begeleiding in het begin ervoor zorgt dat leerlingen de lesdoelen bereiken (708). Wanneer leerlingen regelmatig op deze manier het vragen stellen oefenen, toont onderzoek van Janssen ook aan dat ze er beter in worden (*Literatuur* 8). Hoewel het belangrijk blijft om 'lezersvragen te valideren' tijdens de lessen, kan dit ook gecombineerd worden met aandacht voor 'de verschillende soorten vragen die [leerlingen] kunnen stellen', zoals 'themagericht of verhaalgericht; wat, wie en waar versus hoe en waarom' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 150). De uitleg over de voorbeeldvragen kan daarom

gepaard gaan met de introductie van het concept 'driesterrenvragen' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 167). De vragen die leerlingen stellen krijgen daarbij een score van één tot drie sterren. Vragen over oppervlakkige zaken scoren lager dan vragen die relevant zijn voor de 'interpretatie van de literaire tekst in kwestie' (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 167). Op die manier ontwikkelen leerlingen niet alleen vaardigheden in het formuleren van vragen, maar verwerven ze ook inzicht in de aard en diepgang ervan. Door meer sturing te voorzien tijdens hun eerste ervaring met de methode, wordt de basis voor meer autonomie in het leerproces in volgende lessen gelegd.

Daarnaast is er ook nood aan ondersteuning voor leerkrachten, die niet allemaal even vlot de verschillende fasen van het dialogisch lezen kunnen opvolgen. Dit kan leiden tot onzekerheid in de klaspraktijk en een minder consistente uitvoering van de lessen. Het is daarom aangewezen om extra vormingsmomenten te voorzien, in het bijzonder voor niet-taalleerkrachten. Extra aandacht voor de opleiding van leerkrachten die willen participeren, kan er zo voor zorgen dat het dialogisch proces telkens op een betekenisvolle manier gevoerd wordt. Een vorming kan bijvoorbeeld een les dialogisch lezen zijn voor leerkrachten waarin ze zelf aan de slag gaan met een tekst en inzicht krijgen in de verschillende fasen van de methode en de meerduidigheid van literaire teksten.

Het literair lezen zou ook nog sterker geïntegreerd kunnen worden binnen het project om de doelstelling rond leesvaardigheid en leesbevordering te bereiken. Hoewel de leerlingen nu al literaire begrippen gebruiken in hun interpretaties en zich bezighouden met verteltechnische elementen zoals het perspectief in hun authentieke vragen, kan dit nog doelgerichter een plaats krijgen in het project door er vaker naar terug te koppelen in de les. Hierbij kunnen taalleerkrachten een belangrijke rol spelen door andere leerkrachten te begeleiden in de toepassing van literaire begrippen op tekstuele interpretaties. Op die manier wordt het voor alle betrokken leerkrachten mogelijk om het literair lezen op een waardevolle manier te integreren in hun klaspraktijk.

Tijdsduur

De tijdsduur van het dialogisch proces vormt een algemene uitdaging, omdat de lengte van de verschillende fasen onvoorspelbaar is en het proces moet plaatsvinden binnen een lestijd van één of twee uur. Het proces verloopt het meest effectief wanneer het over twee lesuren na elkaar wordt georganiseerd, maar in één lesuur kan het ook goed verlopen wanneer de basisprincipes van de methode worden gerespecteerd. In de eerste plaats mag een beperkte lesduur niet verhinderen dat de leerkracht het verhaal voorleest. Dit blijkt essentieel om te garanderen dat alle leerlingen mee zijn en op een gelijkwaardige manier aan het dialogisch proces kunnen starten. Daarnaast verloopt de bespreking in kleine groepjes niet altijd gelijktijdig. De leerkracht zou in dit geval een aantal voorbeeldvragen kunnen voorbereiden, zodat de leerlingen bij wie het gesprek afgelopen is toch bezig blijven met de

tekst. Wanneer er binnen één lesuur gewerkt wordt, lijkt microfictie of poëzie een waardevol alternatief.

Vorm van het verhaal

In het verlengde daarvan is het interessant om de vorm die er wordt ingezet te variëren. Als de tijd het toelaat krijgen kortverhalen de voorkeur, omdat deze vorm efficiënt aan de leesbevordering kan bijdragen, maar een algemene aandacht voor andere (literaire) vormen wanneer die het lesonderwerp ondersteunen kan het project ook verrijken. Zo blijft de innovatie van het project bewaard bij de schoolbrede integratie van de methode, en blijven leerlingen gemotiveerd om actief deel te nemen aan het dialogisch proces.

Klasgesprek en klasgrootte

De dialogische lectuurmethode zorgt voor levendige interacties tijdens het klasgesprek en stimuleert de uitwisseling van verschillende interpretaties, maar er blijven spanningen bestaan tussen het voeren van een open dialoog en de mate van didactische sturing. De leerkrachten vinden het niet evident om de sturende rol los te laten, en ervaren de begeleiding van het klasgesprek soms ook als een uitdagende opdracht. Vooral in de eerste graad is dit een moeilijke balans, omdat leerlingen daar weinig zelfvertrouwen hebben in hun interpretaties en minder spontaan hun reflecties delen met de groep. Hierdoor is er meer inbreng nodig van de leerkracht. Ook in de tweede graad zeggen leerlingen dat een grote klasgroep een actieve deelname aan het gesprek bemoeilijkt. Hierdoor is het belangrijk om in te blijven zetten op een klasklimaat waarin leerlingen zich durven uitspreken, zodat ze zich veilig en gewaardeerd voelen voor hun bijdrage. In grote klassen kan dit bijvoorbeeld gebeuren door de klasgroep op te delen in twee, en de leerlingen zelf als moderator te laten optreden.

Evaluatie

De methode wordt meestal niet geëvalueerd, waardoor dit element verder ontwikkeld kan worden. Hoewel een evaluatie omwille van het leesplezier niet vaak wordt geïmplementeerd, is het voor leerkrachten die vakken geven met één of twee uur lestijd per week zinvol om dit toch te overwegen en op een gerichte manier aan te pakken. Zo blijft er ruimte voor variatie in de beleving van de methode. De meest evidente manier om dit te doen is om de les zelf te beoordelen. In de handleiding suggereert Melsen dat werkbladen geëvalueerd kunnen worden, zodat de leerkracht zich tijdens de les kan focussen op het verloop van het dialogisch proces. Aanvullend kan de leerkracht ook observeren of leerlingen actief en respectvol participeren tijdens de verschillende fasen, zodat dit aspect ook opgenomen kan worden in de evaluatie.

Taalsteun

Het lees- en taalvaardigheidsniveau van leerlingen blijkt een terugkomend probleem tijdens de lectuur van de teksten. Taalsteun moet daarom explicieter en gelijkmatiger uitgedacht worden, zeker

buiten talenvakken waar leerkrachten leesvaardigheidsproblemen moeilijker kunnen opvangen. Zo kunnen er bijvoorbeeld woordenboeken voorzien worden bij niet-taalvakken en het vreemdetalenonderwijs, zodat deze bij onduidelijkheden geraadpleegd kunnen worden.

“Literatuur op school” als attitude

In het laatste projectjaar zal de versterking van de didactische onderbouw en structurele verankering de grootste uitdaging zijn. Dit zal zich uiten in de uitbreiding van de kortverhalendatabank en eventueel in extra ruimte voor de coördinatiefunctie van Dennis Melsen. Zo kan de coördinator meer tijd besteden aan de begeleiding van geïnteresseerde leerkrachten, en ook voorbereidingssessies voorzien naast de bestaande handleiding en werkbladen. “Literatuur op School” zal in de komende jaren verder nagestreefd moeten worden als attitude, zelfs wanneer het initiële driejarig project afgelopen is, om de doelstellingen op een duurzame manier te bereiken. Catteeuw merkt op dat “Literatuur op School” breder opgevat kan worden, en ook ‘nog veel meer andere initiatieven’ kan omvatten zodat ‘leerlingen wat meer worden geprikkeld op andere manieren dan [via] één systeem’(Interview). Catteeuws pleidooi wordt gereflecteerd in de attitude van de school, omdat er ook geïnvesteerd wordt in de bibliotheek (Interview Catteeuw). Andere initiatieven zoals een ‘leesuurtje’ of de ‘week van poëzie’ zijn echter vaak beperkt in de uitvoering, doordat ze afhankelijk zijn van het initiatief van leerkrachten of vakgroepen. Wanneer een school leerlingen ‘echt […] wil laten lezen en een hart voor literatuur wil doen krijgen dan ga je dat niet alleen bereiken met één methode’, ‘dan is er meer nodig’, concludeert Catteeuw. Een positieve ervaring met literatuur door deze methode kan zo dienen als het vertrekpunt voor de uitbouw van een leescultuur op school.

7 Conclusie

Deze masterproef vertrok vanuit een tweeledige onderzoeksvraag, en beschreef enerzijds hoe "Literatuur op School" pedagogisch en praktisch wordt vormgegeven, en anderzijds hoe de betrokken leerkrachten en leerlingen het project ervaren. Tegen de achtergrond van enkele actuele uitdagingen binnen het Vlaams onderwijs, zoals de dalende leesvaardigheid bij leerlingen en de afnemende plaats van literatuur in het curriculum, toont dit onderzoek aan dat een doordachte (re)integratie van literatuur in verschillende vakken een veelbelovende manier vormt om deze problemen aan te pakken.

Dit onderzoek maakt duidelijk dat dialogische werkvormen en de inzet van kortverhalen een relevante strategie vormen om bij te dragen aan de ontwikkeling van leesvaardigheid en bredere literaire competenties. Door interactie centraal te stellen en leerlingen actief te betrekken in de constructie van betekenis, stimuleren deze methoden tekstbegrip, kritisch denken en openheid voor verschillende perspectieven. Zowel leerkrachten als leerlingen ervaren deze aanpak als leerrijk, activerend en innovatief. Kortverhalen blijken ook een effectieve vorm: ze zijn toegankelijk, ze nodigen uit tot interpretatie en ze zijn inzetbaar binnen uiteenlopende vakken. In een onderwijscontext waarin leesvaardigheid onder druk staat en literatuur steeds minder ruimte krijgt vormen ze daarom een waardevol didactisch instrument. De resultaten tonen bovendien aan dat deze aanpak kan bijdragen aan het leesplezier van leerlingen. Korte, betrokken leeservaringen kunnen functioneren als 'positieve sleutelervaringen' die leerlingen aanzetten om vaker, en daardoor uiteindelijk ook beter, te lezen (D'hoker, *Leerlingen en Literatuur* 117; Sullivan en Brown 986, geciteerd in De Meyer et al. 77). Hoewel deze studie de impact van dialogische methoden op leesvaardigheid niet empirisch heeft gemeten, sluiten de getuigenissen uit de interviews en focusgesprekken aan bij een onderzoek van Applebee et al., waarin een positieve correlatie wordt aangetoond tussen dialogisch onderwijs en leesvaardigheid ("Discussion" 690).

De verdere uitbouw van het project blijkt echter wel nog uitdagingen met zich mee te brengen. "Literatuur op School" biedt namelijk een concreet en waardevol model om literatuur opnieuw een belangrijke plaats te geven binnen het secundair onderwijs, maar de uitvoering van het project is afhankelijk van enkele voorwaarden. In de eerste plaats gaat de verspreiding van de methode op dit moment terug op individueel engagement. Om de doelstellingen rond leesbevordering en de ontwikkeling van een duurzame leescultuur te realiseren, zal het daarom nodig zijn om de methodologie structureel te verankeren. Vooral de verspreiding binnen de taalvakken, waar het literatuuronderwijs traditioneel plaatsvindt, is hierbij essentieel. Ook op didactisch vlak is verdere ondersteuning noodzakelijk, voornamelijk voor de niet-taalleerkrachten die moeite ervaren om het proces in hun lessen te begeleiden. Daarnaast hebben zowel leerkrachten als leerlingen bij een eerste kennismaking met de dialogische methode nood aan duidelijke begeleiding en 'scaffolding'. Vormingsmomenten voor

leerkrachten en extra didactische ondersteuning kunnen daarom bijdragen aan een meer consistente implementatie van de methode. Door in te zetten op dialogische werkvormen en vakoverschrijdende integratie biedt het project een veelbelovend model voor een geïntegreerd literatuurbeleid, waarvan het potentieel volledig gerealiseerd kan worden door gerichte ondersteuning en meer systematische inbedding.

Deze masterproef opent verschillende perspectieven voor vervolgonderzoek. Toekomstig onderzoek kan bijvoorbeeld nagaan hoe intitiatieven zoals “Literatuur op School” op lange termijn effect hebben op de leesmotivatie, leesfrequentie en leesvaardigheid van leerlingen. Ook vergelijkend onderzoek tussen graden, vakken, en eventueel andere scholen kan verhelderen onder welke voorwaarden deze aanpak het meest effectief is. Ten slotte kunnen toekomstige onderzoeken specifieker bepalen welke rol factoren zoals teksttype, taalniveau, en frequentie van de methode inspelen op het succes van het project.

8 Bibliografie

Applebee, Arthur, Robert Burroughs en Anita Stevens. “Creating Continuity and Coherence in High School Literature Curricula.” *Research in the Teaching of English*, vol. 34, nr. 3, 2000, p. 426. *JSTOR*, http://www.jstor.org.kuleuven.e-bronnen.be/stable/40171500.

Applebee, Arthur, Judith Langer, Martin Nystrand en Adam Gamoran. “Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English.” *American Educational Research Journal*, vol. 40, nr. 3, 2003, pp. 685–700, https://doi.org/10.3102/00028312040003685.

Bakhtin, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Bewerkt door Michael Holquist, vertaald door Carl Emerson en Michael Holquist, University of Texas Press, 1981, pp. 262–279.

Bloome, David, et al. *Dialogic Literary Argumentation in High School Language Arts Classrooms: A Social Perspective for Teaching, Learning, and Reading Literature*. Routledge, 2019, p. i.

Bobkina, Jelena, en Elena Domínguez. “The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy.” *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, vol. 3, nr. 2, 2014, p. 248, https://doi.org/10.7575/AIAC.IJALEL.V.3N.2P.248.

Byram, Michael, en Manuela Wagner. “Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue.” *Foreign Language Annals*, vol. 51, 2018, pp. 140–149, doi:10.1111/flan.12319.

Carter, Ronald, en Michael N. Long. *Teaching Literature*. Longman Publishing Group, 1991, pp. 2–4.

Catteeuw, Jane. *Interview*. Uitgevoerd door Rosa Cleiren, 2026.

Clark, Tom, et al. *Bryman’s Social Research Methods*. 6th ed., Oxford University Press, 2021, pp. 501–502.

Coenen, Lily. “Literaire Competentie: Werkbaar Kader Voor Het Literatuuronderwijs of Nieuw Containerbegrip?” Spiegel. Jaargang 10, 1992, pp. 64-75. www.dbnl.org/tekst/_spi013199201_01/_spi013199201_01_0023.php.

Cui, Ruiguo, en Peter Teo. **“**Dialogic Education for Classroom Teaching: A Critical Review.” *Language and Education*, vol. 35, nr. 3, 2020, pp. 188–196. https://doiorg.kuleuven.ebronnen.be/10.1080/09500782.2020.1837859.

De Andrade, Antônio Diogo, et al. “Paulo Freire E A Educação Dialógica: Relevância e https://doi.org/10.56238/arev6n2-112.

De Hert, Joppe. “Regenboogvlag Zorgt Voor Opschudding in Xaveriuscollege in Borgerhout | VRT voor-internationale-dag-tegen-homofobie-en-transfo.

Delanoy, Werner. “Literature Teaching and Learning: Theory and Practice”. *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Berlin, Germany: Peter Lang Verlag, 2015, pp. 7–31.

De Meyer, Inge, et al. *Leesvaardigheid van Vlaamse 15-jarigen. Vlaams Rapport PISA 2018.* Gent: Vakgroep Onderwijskunde UGent, 2018, pp. 65–81.

De Wachter, Lieve, en Jordi Heeren. **"**Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven." *Levende Talen Tijdschrift*, vol. 14, nr. 4, 2013, p. 35.

D'hoker, Elke. *Leerlingen en literatuur: hoe vaardige lezers vormen*. 2de dr., Lannoo Campus, 2023, pp. 18–174.

D'hoker, Elke. **"**Teaching Language, Literature, and History Through Irish Short Stories: An Integrated and Dialogic EFL Approach." *Teaching Language, Literature, and History Through Irish Short Stories: An Integrated and Dialogic EFL Approach*, Peter Lang, Berlin, 2024, pp. 245–249.
NWS Nieuws." *VRTNWS*, 18 Mei 2022, www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/05/18/regenboogvlag
Aplicações No Século Xxi". Aracê, vol. 6, nr. 2, okt. 2024, p. 2358,

Freire, Paulo. "The Banking Model of Education." C*ritical Issues in Education: An Anthology of Readings*, edited by Eugene F. Provenzo, SAGE Publications, 2006, pp. 105–17.

Freire, Paulo, en Donaldo Macedo. "A Dialogue: Culture, Language, and Race." *Harvard Educational Review*, vol. 65, nr. 3, 1995, p. 379. https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8.

Gooris, Hans. *Interview*. Uitgevoerd door Rosa Cleiren, 2026.

Herelixka, Charlotte, en Sylvia Verhulst. *Rapport Nederlands in het hoger onderwijs: Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid.* Nederlandse Taalunie, 2014, pp. 8–16.

Horowitz-Kraus, T., en J. S. Hutton. "Brain Connectivity in Children Is Increased by the Time They Spend Reading Books and Decreased by the Length of Exposure to Screen-Based Media." *Acta Paediatrica*, vol. 107, 2018, p. 691. https://doi.org/10.1111/apa.14176.

Janssen, Tanja. "Instruction in Self-Questioning as a Literary Reading Strategy: An Exploration of Empirical Research." *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 2, 2002, pp. 96–109.

Janssen, Tanja. *Literatuur leren lezen in dialoog*. Amsterdam University Press, 2009, pp. 8–42.

Kane, Ruth G., en Neil Maw. "Making Sense of Learning at Secondary School: Involving Students to Improve Teaching Practice." *Cambridge Journal of Education*, vol. 35, nr. 3, 2005, p. 314. https://doi.org/10.1080/03057640500319024.

Kidd, David Comer, en Emanuele Castano. "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind." *Science*, vol. 342, nr. 6156, 2013, p. 377. https://doi.org/10.1126/science.1239918

Koek, Martijn. *Think Twice: Literature Lessons That Matter*. Universiteit van Amsterdam, 2022, p. 195.

Lane, Holly B., en Tyran L. Wright. "Maximizing the Effectiveness of Reading Aloud." *The Reading Teacher*, vol. 60, nr. 7, 2007, p. 670. *JSTOR*, http://www.jstor.org.kuleuven.ebronnen.be/stable/20204520.

Lazonder, Ard W., en Ruth Harmsen. “Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance.” *Review of Educational Research*, vol. 86, nr. 3, 2016, p. 689,708. *JSTOR*, http://www.jstor.org/stable/24752879.

Melsen, Dennis. *Interview*. Uitgevoerd door Rosa Cleiren, 2026.

Melsen, Dennis. *Perspectivisch lezen. Een nieuwe literatuuronderwijsmethode voor nieuwe eindtermen literatuur.* KU Leuven, Faculteit Letteren, 2021, pp. 1–26.

Melsen, Dennis. “Startdocument Literatuur op School.” 2024.

Nelson, Emmanuel S. *Contemporary Gay American Novelists: A Bio-Bibliographical Critical Sourcebook*. Greenwood, pp. 52-53, 1993.

OECD. *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD Publishing, 2021, pp. 14-127. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

Pica, Teresa. “Classroom Learning, Teaching, and Research: A Task-Based Perspective.” *The Modern Language Journal*, vol. 89, nr. 3, 2005, p. 339. *JSTOR* http://www.jstor.org/stable/3588662.

Schrijvers, Marloes, et al. “Transformative Dialogic Literature Teaching Fosters Adolescents’ Insight into Human Nature and Motivation.” *Learning and Instruction*, vol. 63, 2019, p. 4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216.

Sparrow, Betsy, et al. “Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips.” *Science*, vol. 333, nr. 6043, 2011, p. 776. *doi:10.1126/science.1207745*.

Stiles, Stefanie. “From ‘Representative’ to Relatable: Constructing Pedagogical Canons Based on Student Ethical Engagement.” *Pedagogy*, vol. 13, nr. 3, 2013, pp. 494–501. Duke University Press, https://doi.org/10.1215/15314200-2266459.

Sullivan, A., en M. Brown. “Reading for Pleasure and Progress in Vocabulary and Mathematics.” *British Educational Research Journal*, vol. 41, nr. 6, 2015, pp. 986–987. http://dx.doi.org/10.1002/berj.3180.

Teo, Peter. “Teaching for the 21st Century: A Case for Dialogic Pedagogy.” *Learning Culture and Social Interaction*, vol. 21, 2019, p. 172. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009.

Troost, Sandra. *Interview*. Uitgevoerd door Rosa Cleiren, 2026.

Van der Westen, W., en D. Wijsbroek. “Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces.” In S. Vanhooren en A. Mottart, reds., *Vijfentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Academia Press, 2011, p. 123.

Vandebosch, Dagmar, et al. *La Microfiction En Classe de Langue Étrangère: Pour Une Approche Dialogique*. 2022, pp. 1-2.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Bewerkt door Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, en Ellen Souberman, Harvard University Press, 1978. p. 46.

Wegerif, Rupert, Neil Mercer, en Louis Major, red. “Introduction.” *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Routledge, 2020, p. 1.

Witte, T. C. H., en E. P. W. A. Jansen. “Students' Voice on Literature Teacher Excellence: Towards a Teacher-Organized Model of Continuing Professional Development.” *Teaching and Teacher Education*, vol. 56, 2016, p. 165. Elsevier, https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.010.

Wolf, Maryanne. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper Paperbacks, 2019, pp. 8–71.

“Xaveriuscollege: Derde Graad.” *Xaveriuscollege*, 2026, xaco.be/secundair/samen leren/studieaanbod/derde-graad.