

Op deze uitgave is de CC-BY-NC-licentie van toepassing.

Het is toegestaan om deze uitgave te kopiëren, distribueren, vertonen en op te voeren, en om afgeleid materiaal te maken dat op dit werk gebaseerd is zolang dit geen commerciële doeleinden heeft en uitsluitend als de auteur vermeld wordt als maker: Fianne de With / Theologische Universiteit Apeldoorn

# LEESKUNST

Perspectieven uit het literatuuronderwijs en de bijbelse  
wijsheidsliteratuur op het lezen van de Bijbel met  
leerlingen in het voortgezet onderwijs



Masterscriptie Theologische Universiteit Apeldoorn

Afstudeerrichting: Praktische theologie

Student: Fianne de With

Begeleiders: prof. dr. Maarten Kater  
prof. dr. Bram de Mynck

Datum: 1 juni 2021

Afbeelding cover: Martina Overbeeke

# LEESKUNST

*Perspectieven uit het literatuuronderwijs en de bijbelse  
wijsheidsliteratuur op het lezen van de Bijbel met  
leerlingen in het voortgezet onderwijs*

Masterscriptie Theologische Universiteit Apeldoorn

Afstudeerrichting: Praktische theologie

Student: Fianne de With

Begeleiders: prof. dr. Maarten Kater

prof. dr. Bram de Muynck

Datum: 1 juni 2021



*Luister, kinderen, (...)*

*ik geef jullie een goede les*

Spreuken 4,1-2

*Luister nu, en ik zal spreken!*

Job 42,4



## Inhoudsopgave

1. WORSTELLENDE LEZERS	9
<i>Inleidende verkenning</i>	
1.1 Context van bijbellezen in GL-onderwijs	9
1.1.1 Uitdagende praktijk	9
1.1.2 Verlangen: hermeneutisch competent	10
1.2 Opzet onderzoek	12
2. SAMEN LEZEN IN DE KLAS	15
<i>Perspectieven uit het literatuuronderwijs</i>	
2.1 Pedagogisch-didactische benaderingen van teksten	15
2.1.1 Pedagogisch-didactische benaderingen van teksten in het onderwijs algemeen	15
2.1.2 Pedagogisch-didactische benaderingen van bijbelteksten in het GL-onderwijs	16
2.2 Pedagogisch-didactische elementen van betekenisvolle discussies rond teksten	19
2.2.1 Participatie van leerlingen en rol van de leraar	20
2.2.2 Explorerend gesprek	22
2.2.3 Ontwikkelen van interpretaties	25
2.2.4 Aanvullende didactische middelen	27
2.3 Conclusie	29
3. TRADITIES EN ERVARINGEN IN GESPREK MET GOD	31
<i>Perspectieven uit de bijbelse wijsheidsliteratuur</i>	
3.1 De kunst van de wijsheid	32
3.2 Methodische overwegingen	34
3.3 ‘Luister, mijn zoon’ – Spreuken en ontvankelijkheid	36
3.3.1 Initiëren van een zoekproces	36
3.3.2 Transformeren van de perceptie	39
3.3.3 Uitdagen positie in te nemen	41
3.3.4 Conclusie	42
3.4 ‘Ik zal spreken’ – Job en subversiviteit	42
3.4.1 Initiëren van een zoekproces	44
3.4.2 Transformeren van de perceptie	46



3.4.3 Uitdagen positie in te nemen	50
3.4.4 Conclusie	50
3.5 Conclusie	51
4. LEZEN ALS LEERSCHOOL	52
<i>Conclusie en discussie</i>	
4.1 Bijbeldidactisch proces	52
4.2 Leerlingen, leraren en contexten	54
5. SAMENVATTING	56
6. LITERATUURLIJST	58
Bijlage 1 – Methode review literatuuronderwijs	
Bijlage 2 – Overzicht literatuur review literatuuronderwijs	
Bijlage 3 – Overzicht intenties wijsheidsliteratuur	

## 1. WORSTELLENDE LEZERS

### *Inleidende verkenning*

De Bijbel lezen met jongeren is een uitdagende praktijk. In het algemeen geldt dat, hoewel het best verkochte boek ooit, de Bijbel in Nederland steeds minder gelezen wordt.<sup>1</sup> Leraren merken die afnemende bekendheid met de Bijbel ook bij leerlingen. Al kan niet zomaar gezegd worden dat de Bijbel in het onderwijs zelf minder een rol is gaan spelen<sup>2</sup> – het ligt er maar aan over welke school het gaat – duidelijk is wel dat er meer *over* dan *met* de Bijbel wordt gepraat. Deze constatering doet lerarenopleider Snoek en hij bedoelt hiermee dat in verschillende vormen van christelijk middelbaar onderwijs de aandacht vooral uitgaat naar opvattingen over de Bijbel in plaats van dat die zelf als bron wordt ontsloten.<sup>3</sup> Empirische onderzoeken ondersteunen dit beeld. Leraren godsdienst/ levensbeschouwing (GL) geven aan dat activiteiten aan de hand van de lesmethode en gesprek significant vaker voorkomen dan het lezen of vertellen van heilige teksten.<sup>4</sup> Ze worstelen ermee: hoe kunnen ze de Bijbel op een betekenisvolle manier bij hun leerlingen aan de orde stellen?<sup>5</sup>

Dit onderzoek wil bijdragen aan de ontwikkeling van betekenisvolle praktijken van bijbellezen met leerlingen. Voordat ingegaan wordt op de manier waarop dit onderzoek dit doet, wordt de context beschreven waarin GL-leraren hun weg proberen te vinden met de Bijbel in de klas (1.1). Dit loopt uit op de probleemstelling, doelstelling en vraagstelling van dit onderzoek (1.2).

### 1.1 Context van bijbellezen in het GL-onderwijs

#### *1.1.1 Uitdagende praktijk*

In de praktijk ontmoeten GL-leraren regelmatig desinteresse<sup>6</sup>, weerstand of ambivalentie<sup>7</sup> bij jongeren wanneer de Bijbel ter sprake wordt gebracht. De Bijbel wordt door leerlingen gezien

---

<sup>1</sup> Stoppels, 'Het hoge Woord', 10-20.

<sup>2</sup> Bertram-Troost, 'De Bijbel in het protestants-christelijk onderwijs'.

<sup>3</sup> Snoek, 'Werk'.

<sup>4</sup> Bertram-Troost & Visser, *GL*, 15.

<sup>5</sup> Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel* brengen de worstelingen van leraren in het protestants-christelijk onderwijs in beeld.

<sup>6</sup> In de perceptie van leraren: Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 75-76. Pollefeyt & Bieringer, 'De toekomst' constateerden al in 2004 het fenomeen dat zij 'bijbelmoehed' noemden. Ook uit Brits onderzoek onder leerlingen zelf blijkt een wijdverbreide desinteresse in de Bijbel. Copley, Freathy & Walshe, *Teaching Biblical Narrative*; Igrave, 'From storybooks, 264-271.

<sup>7</sup> Copley, Freathy & Walshe, *Teaching Biblical Narrative*, 13 noteren dat jongeren de waarde van de Bijbel voor gelovigen wel zien, maar zich niet kunnen voorstellen dat het voor henzelf iets te betekenen heeft. Een andere vorm van ambivalentie in het reformatorisch onderwijs wordt opgemerkt door Laban, 'Omdat', 80-81: leerlingen

als saai of moeilijk.<sup>8</sup> Boeken in het algemeen en de Bijbel in het bijzonder blijken uit Brits onderzoek bij leerlingen het imago te hebben statisch te zijn en vrijheid van denken te ontmoedigen.<sup>9</sup> Leerlingen leren liever van mensen en klassendiscussies, omdat ze dan in gesprek kunnen gaan en omdat ze liever focussen op levende mensen in de klas dan op oude tradities.<sup>10</sup> Daarnaast hebben leerlingen het idee dat boeken in het algemeen, niet alleen de Bijbel, niet over hen en hun leven gaan, maar over oude tradities. Ze ervaren die als niet passend bij hun leven in een snel veranderende moderne wereld.<sup>11</sup> Een uitdaging die daarmee samenhangt is die van de veruiterlijkte emotie. De veruiterlijking van het gevoelsleven, zoals zichtbaar in de filmwereld en social media, maakt het moeilijker om contact te krijgen met teksten die gericht zijn op diepere ervaringslagen van het mens-zijn en met de historische betekenis van de teksten.<sup>12</sup>

### *1.1.2 Verlangen: hermeneutisch competent*

Het in contact brengen van leerlingen met levensbeschouwelijke bronnen, in het bijzonder de Bijbel als bron van het christelijk geloof, is om diverse redenen van belang.<sup>13</sup> Ten eerste geeft het bestuderen van bijbelteksten en de diversiteit en gelaagdheid in interpretaties daarvan een eerlijker beeld van het christelijk geloof dan het leren over het christendom als een verzameling feiten en normen.<sup>14</sup> Op deze manier kan het lezen van bijbelteksten bijdragen aan de religieuze geletterdheid van leerlingen.<sup>15</sup> Ten tweede bieden bijbelteksten en verhalen oriëntatie waar leerlingen in de complexiteit van de wereld en hun eigen ontwikkelingsfase om verlegen zijn.<sup>16</sup> Ze bieden een taal voor de religieuze dimensie van het bestaan, ze ontsluiten existentiële ervaringen en godservaringen die hen herkenning en richting kunnen geven.<sup>17</sup> Daarbij kunnen leraren ook gericht zijn op de verinnerlijking van deze taal, vanuit de overtuiging dat hierin de

---

kunnen een positieve houding ten opzichte van de Bijbel hebben met het oog op hun persoonlijk geloof en tegelijk de Bijbel voor ethische thema's als homoseksualiteit als niet relevant en ouderwets zien.

<sup>8</sup> Nagel-Herweijer, *De Bijbel*, 75-76.

<sup>9</sup> Ipgrave, 'From storybooks', 269-270. Dit idee komt ook onder leraren voor. Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 72.

<sup>10</sup> Jackson et al, *Materials*, 161.

<sup>11</sup> Ipgrave, 'From storybooks', 268; Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 75-76.

<sup>12</sup> Ipgrave, 'From storybooks', 271; Huijgen, *Lezen*, 85-87.

<sup>13</sup> Dit wordt verwoord in een door organisaties van het protestants-christelijk, het gereformeerd en reformatorisch onderwijs gezamenlijk opgesteld vakinhoudelijk kader voor het schoolvak GL. Hammink, *Godsdienst/levensbeschouwing*. Dit onderzoek is specifiek gericht op bijbelteksten.

<sup>14</sup> Zie Bowie, 'Interpreting', 213-216; Hammink, *Godsdienst/levensbeschouwing*, 11-12.

<sup>15</sup> Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 13-14.

<sup>16</sup> Hammink, *Godsdienst/levensbeschouwing*, 11-12.

<sup>17</sup> Dit correspondeert met de doelen van leraren dat bijbelgebruik wil bijdragen aan identiteitsontwikkeling en aan het oefenen in hoop en een kritische houding. Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 14.

werkelijkheid van God wordt geopenbaard.<sup>18</sup> Welke van deze redenen en vormingsdoelen een rol spelen hangt af van de context van de school en van de persoon van de leraar.<sup>19</sup> Concluderend kan gezegd worden dat alle docenten GL in hun lessen zowel gericht zijn op kennis als op vorming.<sup>20</sup>

Vanwege het belang van bronnen daarbij is in een gezamenlijk opgesteld vakinhoudelijk kader één van de doelen van het GL-onderwijs dan ook het ontwikkelen van de hermeneutische competentie van leerlingen. Dit houdt volgens het vakdocument in dat leerlingen het vermogen hebben om levensbeschouwelijke teksten te lezen zoals ze bedoeld zijn, om uit te leggen wat ze zeggen over God, mens en wereld, en om te verwoorden wat deze teksten voor de leerling zelf betekenen.<sup>21</sup> Onder competentie wordt verstaan ‘een aanduiding voor een mate van bekwaamheid en een houding waarbij ook motivatie, betrokkenheid en persoonlijke kwaliteiten aan de orde zijn.’<sup>22</sup> De beoogde hermeneutische competentie omvat naast vaardigheden om teksten te interpreteren dus ook een houding van persoonlijke betrokkenheid en inbreng van de leerling. In deze verwoording van de hermeneutische competentie ligt de nadruk op het actief construeren van betekenissen door de leerling met behulp van levensbeschouwelijke teksten.

Met het oog op het lezen van de Bijbel is Huijgen kritisch op het idee dat de lezer in zijn geest betekenissen vormt.<sup>23</sup> Hij ziet de lezer primair als ontvanger en niet als actief subject. Lezen is volgens hem een vorm van luisteren, je openstellen voor de Ander. Dit impliceert dat een ontvankelijke houding fundamenteel is in het omgaan met de Bijbel. Hiervoor is afstemming nodig om goed te horen wat er gezegd wordt. Op deze manier heerst de lezer niet over de tekst, maar laat hij of zij de tekst iets over hem of haar zeggen.

De activiteit van de leerling en de ontvankelijke houding hoeven niet tegenover elkaar gezet te worden. Wanneer ‘de taak van het onderwijs [is] om een dialoog tot stand te brengen

---

<sup>18</sup> De Muynck, *Tijd*, 41; in de godsdienstpedagogiek aangeduid als traditionele socialisatie. Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 14.

<sup>19</sup> Zie Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*; Bertram-Troost et al., *Om eigenheid*, 36.

<sup>20</sup> Bertram-Troost & Visser, ‘Persoonsvorming’. Zie De Muynck, *Tijd*, 9-13, 40-43 die betoogt waarom op traditiescholen de inwijding in het goed leren verstaan van de Bijbel niet (alleen) traditionele socialisatie tot doel moet hebben, maar de vorming van unieke, onafhankelijke en zelfstandige personen. Zie Bowie, ‘Interpreting’, 217 en Igrave, ‘From storybooks’, 271-279 die laten zien waarom culturele vorming niet alleen bestaat uit het overdragen van kennis, maar ook uit het aanspreken van de eigen hermeneutische ruimte van leerlingen.

<sup>21</sup> Hammink, *Godsdienst/levensbeschouwing*, 21; Van Swetselaar & Visser, *Leerlingcompetenties*, 14-15.

<sup>22</sup> Van Swetselaar & Visser, *Leerlingcompetenties*, 10.

<sup>23</sup> Huijgen, *Lezen*, 19-20. Hij spreekt dan ook liever over ‘hermeneutische sensitiviteit’ (in de zin van gevoeligheid en ontvankelijkheid) dan over ‘hermeneutische competentie’. Zie voor deze discussie <http://www.bertloonstra.nl/blog/huijgen-lezen-en-laten-lezen-2/> en <https://www.arnoldhuijgen.nl/reactie-op-loonstras-blogs/> [geraadpleegd op 29 oktober 2020]. In dit onderzoek kies ik in navolging van het vakdocument voor de term ‘hermeneutische competentie’, omdat het niet alleen om een houding gaat maar ook om bekwaamheid waarbij vormen van evaluatie mogelijk zijn.

tussen de lerende en de cultuur of de werkelijke representanten of representaties daarvan'<sup>24</sup> is er een evenwicht tussen de actieve en de receptieve modus van de leerling nodig. Immers, er wordt maximaal ruimte gemaakt voor de eigen stem en wereld van teksten en maximaal ruimte voor de eigen hermeneutische ruimte van de leerling waarin hij of zij zich betekenissen eigen maakt.<sup>25</sup> Hiertussen kan dan een gesprek op gang komen. Daarmee omvat de hermeneutische competentie dus zowel actieve als receptieve aspecten.

De vraag is nu hoe leraren leerlingen hierin kunnen laten groeien, voorbij de desinteresse naar een betekenisvolle dialoog tussen leerlingen en de tekst die bijdraagt aan hun vorming als persoon in deze wereld.

## 1.2 Opzet onderzoek

Dit onderzoek heeft daarom tot doel dynamieken op het spoor te komen die een rol spelen in de uitdagende opgave van het vormen van de hermeneutische competentie bij leerlingen. Daarvoor zijn twee verschillende perspectieven gekozen met elk een eigen methode.

Allereerst is het nodig om wijsheid te ontwikkelen voor het omgaan met de beschreven weerstand tegen teksten. Deze hangt samen met een cultuurhistorische verandering in de manier waarop gecommuniceerd wordt.<sup>26</sup> Daarom is het zinvol om te luisteren naar inzichten uit het literatuuronderwijs. Daarin hebben leraren immers ook te maken met negatieve leesattitudes bij leerlingen en met weerbarstige teksten. Wat valt hieruit af te leiden over pedagogisch-didactische aspecten die rol spelen bij het lezen van teksten in het algemeen? Wat draagt bij aan het ontwikkelen van betrokkenheid van leerlingen bij teksten en een zelfstandige houding in het interpreteren daarvan? Welke actieve en receptieve modi zijn hierin te herkennen? Specifiek wordt hierbij gekeken naar de praktijk van discussies rond teksten in de klas. Empirisch onderzoek naar de aard van klassendiscussies rond teksten in de specifieke context van het GL-onderwijs op middelbare scholen is schaars,<sup>27</sup> maar is in het literatuuronderwijs

---

<sup>24</sup> De Muynck, 'Constructivism', 9.

<sup>25</sup> Zie ook De Muynck, 'Een plek voor ontvankelijkheid', 176-177.

<sup>26</sup> Zie Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 201-204 voor een korte historische schets van hoe communicatie plaatsvindt. Onze tijd kenmerkt zich door 'interactieve zingeving'.

<sup>27</sup> Onderzoek op dit gebied is recent. Hassenfeld, 'Studying' laat zien hoe in een joodse klas dialoog rond teksten uit Genesis bijdraagt aan zowel het preciezer lezen van en argumenteren op basis van teksten als aan het exploreren van persoonlijke zaken. Hartvigsen, 'Knowledge' en Hartvigsen & Tørresen, 'Beyond' analyseren tekstboeken en interviews met leraren om te kijken op welke elementen in de lessen gefocust wordt: de wereld achter, in en/of voor de tekst, en de universele, algemeen-religieuze en/of religie-specifieke dimensie van religieuze verhalen. Zie ook de eerste resultaten van het actieonderzoek van Bowie, Panjwani & Clemney, *Opening*. Zoekopdrachten (met combinaties van de termen bible / scripture / sacred texts EN comprehension / reading / literacy EN education) in de zoekmachine EBSCOhost (databases ERIC, Teacher Reference Center, APA PsycArticles en APA PsycInfo en Atla Religion Database) leverden geen empirische onderzoeken naar gesprekken rond heilige teksten in het voorgezet onderwijs op.

rijkkelijk voor handen. Daarmee biedt het handelingsperspectieven voor leraren en tools voor het analyseren van bijbelleespraktijken. Dat dit deel zich specifiek richt op discussies in de klas is relevant, omdat leraren op zoek zijn naar manieren om het gesprek met leerlingen te voeren.<sup>28</sup> Het fenomeen ‘discussies rond teksten’ wordt breed opgevat: het kan gaan om vormen waarin leerlingen thuis een tekst hebben gelezen en dit in de klas besproken wordt tot vormen van dialoog waarin de tekst een gesprekspartner is, fysiek aanwezig in de klas, waar leerlingen mee in interactie gaan. In ieder geval geldt dat er naar de tekst zelf als bron verwezen wordt. Dit onderzoek beantwoordt niet de vraag wat randvoorwaarden zijn voor de implementatie van zulke discussievormen (zoals begeleiding, samenwerking, tijd en frequentie), maar traceert met behulp van welke pedagogische en didactische elementen deze discussies vorm krijgen.<sup>29</sup>

Het tweede perspectief op de vorming van de hermeneutische competentie van leerlingen is bijbels-theologisch van aard. Vanuit de vooronderstelling dat in de dialoog met de teksten de tekst een eigen stem heeft moet ook de vraag gesteld worden hoe die teksten zelf gelezen willen worden. De Bijbel is, om met de woorden van de Duitse bijbelpedagoog Baldermann te spreken, niet alleen didactisch object (het onderwijsproces dient over de inhoud ervan te gaan), maar ook didactisch subject (de Bijbel spreekt voor zichzelf, en daarom kan uit haar binnenstructuur afgeleid worden hoe zij mensen wil vormen).<sup>30</sup> Met de toenemende aandacht voor de bijbelse wijsheidsliteratuur wordt de intuïtie dat het interpreteren van de Schrift een vorm van wijsheid bij uitstek is sterker.<sup>31</sup> De wijsheid wordt beschouwd als fundamenteel in hoe de wereld in ieder geval in het Oude Testament werd gezien en dus ook in wat geïmpliceerd wordt bij de lezer.<sup>32</sup> In het betreffende hoofdstuk wordt de relevantie van dit perspectief verder toegelicht.

De hoofdvraag waar dit onderzoek antwoord op geeft is:

*Welke godsdienstpedagogische consequenties hebben inzichten uit het literatuuronderwijs en uit de bijbelse wijsheidsliteratuur met het oog op de vorming van de hermeneutische competentie van leerlingen in het voortgezet onderwijs?*

---

<sup>28</sup> Bertram-Troost & Visser, *Godsdienst/levensbeschouwing*, 22; Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 80-81.

<sup>29</sup> Zie voor een uitgebreide verantwoording van de methode bijlage 1.

<sup>30</sup> Dit vormt het uitgangspunt van de bijbeldidactiek van de Duitse bijbelpedagoog Baldermann, *Einführung*, 3. Overigens bewandelt hij in zijn boek wel de omgekeerde weg: vanuit de ervaringen van hoe de Bijbel met leerlingen ging spreken naar de theologie en didactiek daaronder.

<sup>31</sup> Zie bijvoorbeeld Ford, *Christian Wisdom*, 52-89; Briggs, *The Virtuous Reader*, 71-101. Opmerkelijk is dat de wijsheid niet voorkomt in de bijbeldidactiek van Baldermann, *Einführung*.

<sup>32</sup> Briggs, *The Virtuous Reader*, 100.

Onder ‘godsdienstpedagogisch’ wordt een gelijkwaardige inbreng van theologie en pedagogiek verstaan<sup>33</sup> met het oog op de vorming van de mens als beeld-van-God in Gods wereld. Het onderzoek bestaat dus uit twee delen. In hoofdstuk 2 wordt beschreven welke pedagogisch-didactische aspecten volgens empirisch onderzoek in het literatuuronderwijs naar klassendiscussies rond teksten bijdragen aan de hermeneutische competentie van leerlingen.<sup>34</sup> Hoofdstuk 3 beschrijft het vervolg van deze zoektocht, waarin de bijbelse wijsheidsliteratuur dient als bron voor godsdienstpedagogische inzichten met het oog op de vorming van de hermeneutische competentie van leerlingen. In de conclusie worden beide perspectieven met elkaar in verband gebracht. Deze kunnen elkaar bevestigen, aanvullen en corrigeren. Dit praktisch-theologische onderzoek heeft hiermee een hermeneutische en handelingsgerichte functie.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 32-35.

<sup>34</sup> Dit hoofdstuk is een bewerkte versie van de masterthese ‘Samen praten met de Bijbel’ waarmee ik in oktober 2020 mijn master Onderwijspedagogiek behaalde aan de Vrije Universiteit.

<sup>35</sup> De Muynck, ‘Practical Theology’. Zie ook Briggs, ‘Biblical Hermeneutics’.

## 2. SAMEN LEZEN IN DE KLAS

### *Perspectieven uit het literatuuronderwijs*

De eerste verkenning die in dit onderzoek is gedaan vond plaats op het terrein van onderzoek in het literatuuronderwijs. Met het oog op een vruchtbare omgang met bijbelteksten is het waardevol uit te zoomen naar de plek die teksten hebben in het onderwijs in het algemeen. De in de inleiding geconstateerde desinteresse heeft immers te maken met attitudes van jongeren ten opzichte van lezen en boeken in het algemeen. Naast een theoretische verkenning van pedagogisch-didactische benaderingen van teksten in het onderwijs, bestaat dit deel van het onderzoek uit een review van empirisch onderzoek in het literatuuronderwijs naar pedagogische en didactische elementen van discussies rond teksten die eraan bijdragen dat leerlingen teksten beter leren begrijpen en dat deze meer betekenis voor hen krijgen.<sup>36</sup>

Aukerman, gespecialiseerd in geletterdheid in het onderwijs, onderscheidt verschillende pedagogisch-didactische benaderingen van teksten (2.1). Deze worden kort beschreven, waarna ze worden toegepast op de praktijk die in het GL-onderwijs overheersend is en het beoogde doel van de vorming van de hermeneutische competentie. Daaruit wordt duidelijk welke beweging nodig is in het pedagogisch-didactisch handelen van GL-leraren. Vervolgens wordt aan de hand van empirische onderzoeken beschreven welke pedagogische en didactische elementen nodig zijn voor een betekenisvolle benadering van teksten in de klas (2.2). Tot slot volgt een conclusie (2.3).

### 2.1 Pedagogisch-didactische benaderingen van teksten

#### *2.1.1 Pedagogisch-didactische benaderingen van teksten in het onderwijs algemeen*

Aukerman beschrijft drie benaderingen van teksten die voorkomen in de praktijk van het onderwijs.<sup>37</sup> In de eerste benadering wordt tekstbegrip opgevat als een vaststaande uitkomst. Aukerman noemt dit de *comprehension-as-outcome pedagogy*. In deze benadering wordt de betekenis van een tekst door de leraar overgedragen aan de klas. Het discours kenmerkt zich door vragen waar de leraar een goed antwoord voor in zijn of haar hoofd heeft (zogenaamde ‘testvragen’), een respons van een leerling en een evaluatie door de leraar (is het antwoord goed of fout).

---

<sup>36</sup> Zie voor een verantwoording van de methode bijlage 1.

<sup>37</sup> Aukerman, ‘Rereading Comprehension Pedagogies’.



De tweede benadering van teksten richt zich op het ontwikkelen van tekstbegrip door het toepassen van procedures (*comprehension-as-procedure pedagogy*). Ook hier wordt ervan uitgegaan dat een tekst een juiste betekenis heeft, maar de nadruk ligt erop dat leerlingen deze zelf ontdekken door het gebruik van strategieën. De leraar leert leerlingen dus leesstrategieën en -procedures aan. Deze leesstrategieën kunnen algemeen zijn (bijvoorbeeld na elke paragraaf samenvatten, vragen stellen, voorspellen), maar het kunnen ook manieren van lezen zijn die binnen een discipline als verantwoord worden gezien.

Ten derde onderscheidt Aukerman benaderingen van tekstbegrip die zich richten op betekenisgeving (*comprehension-as-sensemaking pedagogy*). In deze benadering is lezen een proces van actieve exploratie van verschillende betekenis mogelijkheden van een tekst. Belangrijk is dat de interpretaties van leerlingen niet overeen hoeven te komen met de gedachten en interpretatie van de leraar. De betekenis van een tekst is in principe open en er bestaan geen goede of foute reacties. Binnen deze opvatting van tekstbegrip onderscheidt Aukerman de expressieve benadering, waarbij de focus ligt op de interactie tussen tekst en lezer, en de dialogische benadering, waarin wordt onderkend dat het proces van betekenisgeving gebeurt in interactie met andere lezers.

### ***2.1.2 Pedagogisch-didactische benaderingen van bijbelteksten in het GL-onderwijs***

Uit interviews met leraren blijkt dat GL-lessen vooral worden gekenmerkt door kennisoverdracht en gesprek met een klassieke lesrichting.<sup>38</sup> Complexere gespreksvormen, zoals dialogiseren en debatteren, komen beduidend minder voor. Ook in het onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk voortgezet onderwijs valt de dominantie van kennisoverdracht op.<sup>39</sup> Docenten leggen veel uit over tekstgedeelten en de betekenis ervan en geven leerlingen opdrachten die gericht zijn op de reproductie van een bijbelgedeelte. Ze nemen vooral de rol van specialist aan. Als er gesprek plaatsvindt, dan volgt dit vaak op iets wat de leraar vertelde. Het is meestal de leraar die vragen stelt. Wanneer leerlingen vragen stellen gaan die vaak over de gedachten die de docent heeft over het onderwerp waar hij of zij over vertelde en de manier waarop de docent zijn of haar geloof beleeft.

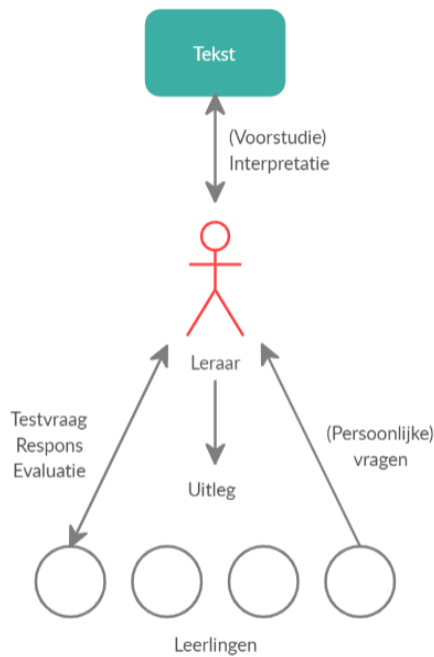
Wanneer we vanuit de hierboven beschreven benaderingen van teksten en tekstbegrip kijken naar deze praktijken in het GL-onderwijs, valt op dat deze gekenmerkt worden door een discours dat hoort bij de benadering van tekstbegrip als uitkomst (zie figuur 1). Zoals Aukerman

---

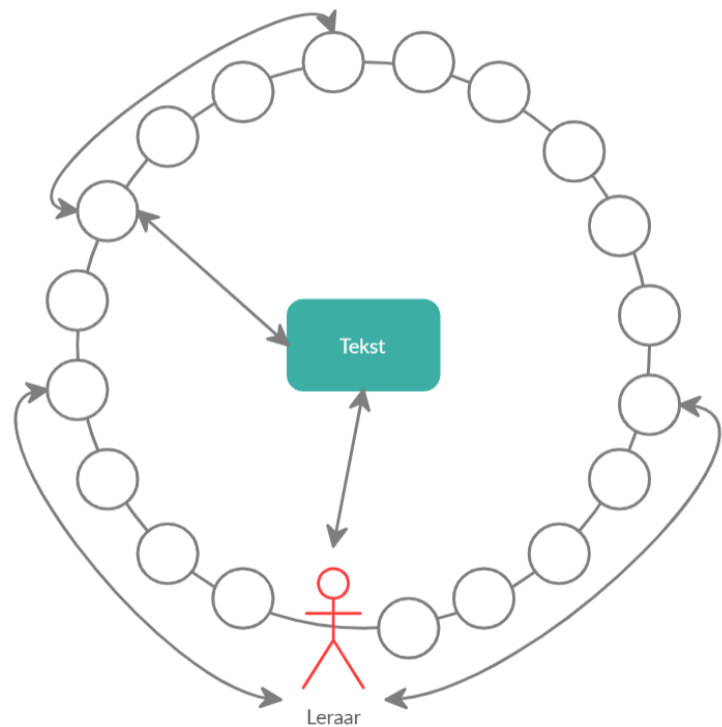
<sup>38</sup> Bertram-Troost & Visser, *Godsdienst/levensbeschouwing*, 15.

<sup>39</sup> Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 58-59, 65-69.

laat zien is in dit monologische discours impliciet of expliciet de opvatting aanwezig dat de interpretatie van de leraar moet worden overgedragen. Haar theorie toont ook dat het doel dat GL-leraren beogen – de vorming van de hermeneutische competentie van leerlingen – vraagt om een andere pedagogisch-didactische benadering met een ander discours.



Figuur 1 – Monologisch discours rond teksten



Figuur 2 – Dialogisch discours rond teksten

Met het oog op de vorming van de hermeneutische competentie is een pedagogisch-didactische benadering nodig waarin niet de *uitkomst* maar het *proces* van betekenisgeving centraal staat (zie figuur 2).<sup>40</sup> Een hermeneutisch competente leerling is immers zelfstandig<sup>41</sup> in staat betekenis te geven aan teksten. Daarvoor moet de leraar terugtreden met zijn of haar opvattingen en interpretaties en leerlingen in gesprek laten gaan met de bijbeltekst zelf.<sup>42</sup> De hermeneutische competentie omvat niet alleen vaardigheden (waarvoor het aanleren van strategieën nodig is), maar ook om de inbreng van de persoon van de leerling.<sup>43</sup> Een benadering waarin leerlingen open en expressief reageren op teksten is daarom passend.

<sup>40</sup> Paragraaf 2.2 richt zich op de vraag hoe het discours rond bijbelteksten in de klas zich kan bewegen van figuur 1 naar figuur 2.

<sup>41</sup> Met 'zelfstandig' wordt natuurlijk niet bedoeld dat de leerling geen hulp nodig heeft van de leraar of van andere bronnen, maar wel dat hij of zij (in een gezamenlijk proces) interpretaties van teksten kan ontwikkelen en wegeen..

<sup>42</sup> Baldermann, *Einführung*, 9; De Muynck, *Tijd*, 42; Snoek, 'Werk'.

<sup>43</sup> Van Swetselaar & Visser, *Leerlingcompetenties*, 10.

Naast dat de benadering waarin het proces van betekenisgeving centraal staat past bij de vorming van de hermeneutische competentie is deze om nog twee redenen van belang. De eerste betreft het eigen karakter van de Bijbel. Leerlingen moeten ontdekken dat de Bijbel (en in die lijn ook religie en levensbeschouwing) geen verzameling weetjes is die geleerd en gereproduceerd kunnen worden, maar antwoord bedoelt te geven op existentiële vragen.<sup>44</sup> Theologisch gezien is er sprake van een openbaringsmoment wanneer bijbelteksten gelezen worden. In ontmoeting met de teksten is de Geest aanwezig.<sup>45</sup> Daarnaast is in de christelijke traditie het besef aanwezig dat de Bijbel als geheel verwijst naar de persoon van Jezus Christus.<sup>46</sup> De manier waarop de teksten zichzelf presenteren is dus niet als object van exegetische en technische in de eerste plaats, maar met het oog op ontmoeting.

In het lezen van bijbelteksten is het dus passend wanneer leerlingen betekenis mogelijkheden van teksten exploreren, maar ook dat dit in gezamenlijkheid gebeurt. De Bijbel is immers een verzameling geschriften die in een gemeenschap is aanvaard en uitgelegd.<sup>47</sup> Dat is primair de kerk als de gemeenschap rond Jezus Christus, en daaromheen ook academische gemeenschappen. Juist in het onderscheiden van zin en onzin is de gezamenlijkheid van belang. Leerlingen moeten zich dus leren verhouden tot de interpretaties van anderen.<sup>48</sup> De situatie waarin dat vandaag gebeurt is levensbeschouwelijk zeer pluraal. Dit moet dan ook verdisconteerd worden in de didactiek.<sup>49</sup> Vandaar dat het GL-onderwijs ook de dialogische competentie beoogt.<sup>50</sup> Deze dialogische competentie bestaat uit het luisteren naar visies van anderen, het daarop reflecteren, het verwoorden en verantwoorden van de eigen visie tegenover anderen. Deze competentie is van belang voor het leven in een levensbeschouwelijk diverse samenleving.<sup>51</sup> Dialogiseren rond teksten kan daaraan bijdragen.

Kenmerkend aan de dialogische benadering is dat leerlingen open en expressief kunnen reageren op teksten en dat alle responses welkom zijn zonder dat de leraar die evalueert. Dit betekent echter niet dat die interpretaties boven alle kritiek verheven zijn.<sup>52</sup> Voor een zinvol proces van betekenisgeving is niet alleen nodig dat leerlingen hun interpretaties in interactie met elkaar verrijken, maar ook dat zij leren wat verantwoorde manieren van leren zijn. Immers,

---

<sup>44</sup> Bowie, 'Interpreting'; Hammink, *Godsdienst/levensbeschouwing*, 11-12.

<sup>45</sup> Bowie, 'Interpreting, 'Interpreting', 218; Ford, *Christian Wisdom*, 65-69; Huijgen, *Lezen*.

<sup>46</sup> Huijgen, *Lezen*, 60-64.

<sup>47</sup> Ford, *Christian Wisdom*, 84-87; Huijgen, *Lezen*, 141.

<sup>48</sup> Bowie et al., *The Practice Guide*, 14-15.

<sup>49</sup> Zie De Muynck, *Tijd*, 43. Het is één van de moeilijkheden waar GL-leraren tegenaan lopen. Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 70-75.

<sup>50</sup> Van Swetselaar & Visser, *Leerlingcompetenties*, 14-15.

<sup>51</sup> Zie voor recente reflectie Quartel, 'Leren door dialoog', 257-264.

<sup>52</sup> Aukerman, 'Rereading Comprehension Pedagogies', 22.

niet alles kan zomaar in een bijbeltekst gelezen worden.<sup>53</sup> Daarvoor moeten leerlingen leren leesstrategieën toe te passen die helpen om ‘levensbeschouwelijke teksten [te lezen] zoals ze bedoeld zijn om te lezen’.<sup>54</sup> Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan letterlijk en symbolisch lezen. Ook uitleg van de historische context van teksten of de manier waarop de traditie teksten verstaat kan hierin een plek hebben. Voorwaarde is wel dat dit is ingebed in het proces van betekenisgeving door de leerlingen zelf. Uitleg en het oefenen met verschillende manieren van lezen kan bijdragen aan de vermindering van bijbels analfabetisme bij leerlingen. Hierbij krijgen namelijk niet alleen de eigen gedachten van leerlingen, maar ook inzicht in de aard en context van bijbelteksten een plek in het proces van interpretatie. Daarnaast leren leerlingen zich niet alleen te verhouden tot interpretaties van klasgenoten, maar ook tot die van academici en die van gelovigen. Zo ontwikkelen zij ook intellectuele deugden, zoals aandachtig lezen en kritisch denken.<sup>55</sup>

Kortom: de vorming van de hermeneutische competentie zoals verwoord in de gezamenlijke visie op het vak GL omvat zowel persoonlijke betekenisgeving door leerlingen als de verantwoording daarvan. Daarbij past een pedagogische benadering van teksten waarin het proces van betekenisgeving centraal staat. In het vervolg wordt op basis van onderzoek in het literatuuronderwijs preciezer nagegaan door welke elementen zo’n benadering van teksten wordt gekenmerkt. Dat gebeurt door een review van empirisch onderzoek. In bijlage 1 wordt beschreven hoe de studies zijn geselecteerd en geanalyseerd.

## 2.2 Pedagogisch-didactische elementen van betekenisvolle discussies rond teksten

In de geselecteerde literatuur is gezocht naar pedagogische en didactische elementen die eraan bijdragen dat leerlingen teksten leren begrijpen, zich betrokken voelen en er betekenis in vinden. Het gaat dus om effecten die passen bij wat in de inleiding is verwoord als hermeneutische competentie. Er is in de literatuur een duidelijke consensus dat benaderingen die zich richten op tekstbegrip als procedure of als betekenisgeving leiden tot een dieper begrip van teksten dan instructie die bestaat uit het overdragen van interpretaties.<sup>56</sup> In deze paragraaf komt allereerst naar voren dat de participatie van leerlingen belangrijk is en wat voorwaarden hiervoor zijn (2.2.1). Vervolgens wordt nagegaan hoe leraren dit kunnen bevorderen. Het gaat

---

<sup>53</sup> Hoofdstuk 3 gaat hier dieper op in.

<sup>54</sup> Van Swetselaar & Visser, *Leerlingcompetenties*, 16.

<sup>55</sup> Bowie, ‘Interpreting’.

<sup>56</sup> Langer, *Discussion*; Gross, ‘Shared Meaning’; Nystrand & Gamoran, ‘The Big Picture’; Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, ‘Discussion-Based Approaches’; Alfassi, ‘Reading’; Eva-Wood, ‘How Think-and-Feel-Aloud Instruction’; Alfassi, ‘The Efficacy’; Boardman, Klingner, Buckley, Annamma & Lasser, ‘The efficacy’; Boardman, Boelé & Klingner, ‘Strategy Instruction’.

dan om de ruimte om betekenissen te exploreren (2.2.2) en te ontwikkelen (2.2.3). Tot slot wordt besproken hoe schrijfp opdrachten en discussies in paren en kleine groepjes hierbij behulpzaam kunnen zijn (2.2.4). Met elkaar vormt dit een beeld van het discours dat bijdraagt aan de ontwikkeling van tekstbegrip bij leerlingen.

### *2.2.1 Participatie van leerlingen en rol van de leraar*

De participatie van leerlingen in discussies is van belang voor de ontwikkeling van tekstbegrip. Verondersteld wordt dat taal middel is voor denken en redeneren.<sup>57</sup> Door te praten en te discussiëren leren leerlingen denken over wat in de tekst wordt gecommuniceerd. Verondersteld wordt ook dat tekstbegrip niet iets statisch is (in de zin van de juiste antwoorden kunnen geven op vragen over een tekst), maar dat het begrijpen van een tekst een proces is van begrijpen, vragen stellen, hypothesen ontwikkelen, verbinden van elementen aan voorkennis en ervaring dat voortdurend in beweging is.<sup>58</sup> De participatie van leerlingen in discussies rond teksten leidt niet alleen tot het beter beantwoorden van vragen over de tekst,<sup>59</sup> maar ook tot betrokkenheid, motivatie en enthousiasme bij leerlingen.<sup>60</sup> Ook bieden discussies rond teksten mogelijkheden voor het creëren van een inclusieve klassencultuur.<sup>61</sup>

Echter, discussie op zichzelf en de toename van inbreng van leerlingen in discussies leidt niet automatisch tot het beter beantwoorden van vragen over het plot, de motieven en karakters van een tekst.<sup>62</sup> Discussie die niet gerelateerd is aan de literatuur heeft hier zelfs een negatief effect op.<sup>63</sup> Het discours is namelijk van invloed op de manier waarop leerlingen leren denken. Hoe groter hun aandeel in het proces en de inhoud van de discussie, des te waarschijnlijker is het dat zij de manier van denken die door hun leraar aangeboden wordt verinnerlijken.<sup>64</sup> Daarom is het nodig dat het discours van de leraar leerlingen in staat stelt tot denken, niet alleen tot het rapporteren van gedachten van iemand anders.<sup>65</sup>

Voor het vergroten van de participatie van leerlingen is de rol opvatting van de docent van belang. De expertise van de leraar met betrekking tot de tekst kan de inbreng van leerlingen in de weg staan. Wanneer zij veel weten over een tekst nemen leraren vaak een rol van specialist

---

<sup>57</sup> Nystrand & Gamoran, 'The Big Picture'.

<sup>58</sup> Langer, *Discussion*; Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 'Discussion-Based Approaches'.

<sup>59</sup> Nystrand & Gamoran, 'The Big Picture'.

<sup>60</sup> Pike, 'Keen Readers'; Pike, 'The canon'; Connolly & Smith, 'Dropping'.

<sup>61</sup> Rex & McEachen, 'If Anything'.

<sup>62</sup> Nystrand & Gamoran, 'The Big Picture', 72.

<sup>63</sup> Nystrand & Gamoran, 'The Big Picture', 58.

<sup>64</sup> Marshall, Smagorinsky & Smith, *The Language*.

<sup>65</sup> Nystrand & Gamoran, 'The Big Picture', 72.

aan.<sup>66</sup> Met name de overtuiging dat de leraar als specialist informatie moet overbrengen op leerlingen belemmert de participatie van leerlingen. De experimenten van twee onderzoekers tonen hoe de autoriteit van de leraar het klassendiscours beïnvloedt.<sup>67</sup> Zij laten een leraar lesgeven over een gedicht dat hijzelf heeft geschreven, een gedicht waar hij vaker les over heeft gegeven en over een gedicht dat nieuw voor hem is. De les over het zelfgeschreven gedicht leidt tot grote passiviteit bij de leerlingen en moeite om de dialoog gaande te houden, omdat zij zich niet vrij voelen om te zeggen wat ze denken over het gedicht. Wanneer de docent met de leerlingen in gesprek is over een gedicht dat hijzelf ook niet kent, verloopt de dialoog gelijkwaardiger. De autoriteit van de leraar op basis van zijn positie en kennis wordt minder en zijn persoonlijke autoriteit op basis van de relatie die hij met zijn leerlingen heeft groter. Hij wordt beschouwd als een meezer – leerlingen hoeven niet naar het goede antwoord te zoeken, maar zoeken samen met de leraar naar betekenisvolle interpretatie. De onderzoekers vermoeden dat een oorzaak van angst bij leerlingen voor het genre poëzie is dat ze zich geïntimideerd voelen door de autoriteit van de leraar. Ook in een ander experiment blijkt dat het hardop nadenken van leraren over gedichten zonder dat ze dit voorbereid hebben leidt tot authentieke lezingen van de gedichten en daarmee tot geanimeerde discussies.<sup>68</sup> Wanneer de interpretatie van de leraar dus gelijkwaardig is aan die van de leerlingen kan hun aandeel in de discussie toenemen. Leerlingen leren dan ook beter te reageren op esthetische elementen van teksten.<sup>69</sup>

Om leerlingen dus de kans te geven actief betrokken te zijn bij het lezen van teksten en hen een zinvolle manier van denken over die teksten aan te leren, moeten leraren dus nieuwe rollen aannemen en nieuwe bijbehorende overtuigingen. Zij zijn facilitator van de discussie door richtinggevende vragen te stellen<sup>70</sup> en de interpretaties van leerlingen in de discussie te gebruiken<sup>71</sup>, ze bieden hulp door leesstrategieën te modelleren<sup>72</sup> en de discussie naar een hoger niveau te brengen<sup>73</sup> en ze stellen hun eigen interpretatie ook voor leerlingen ter discussie zodat leerlingen die zelfstandig leren beoordelen.<sup>74</sup> Hoe leraren deze nieuwe rollen aan kunnen nemen en zinvolle participatie van leerlingen kunnen bevorderen wordt in de volgende paragrafen beschreven.

---

<sup>66</sup> Adler, Rougle, Kaiser & Caughlan, 'Closing'.

<sup>67</sup> Connolly & Smith, 'Dropping'; Smith & Connolly, 'The Effects'.

<sup>68</sup> Eva-Wood, 'Does Feeling'.

<sup>69</sup> Nystrand & Gamoran, 'The Big Picture'.

<sup>70</sup> Langer, *Discussion*; Eva-Wood, 'Does Feeling'; Gordon, 'Reading'.

<sup>71</sup> Nystrand & Gamoran, 'The Big Picture'; Alfassi, 'Reading'.

<sup>72</sup> Eva-Wood, 'Does Feeling'; Boardman et al., 'Strategy Instruction'.

<sup>73</sup> Nystrand & Gamoran, 'The Big Picture'; Pike, 'Keen Readers'; Gordon, 'Reading'.

<sup>74</sup> Rex & McEachen, 'If Anything'; Connolly & Smith, 'Dropping'.

### 2.2.2 Explorerend gesprek

In vrijwel alle onderzoeken komt naar voren dat het explorerend gesprek een belangrijk onderdeel is van discussies waarin leerlingen de ruimte hebben om te participeren. Hierbij gaat het om ruimte waarin de leerlingen hun ideeën over de tekst verwoorden en nieuwe betekenissen onderzoeken. Dit kan de leraar op verschillende manieren stimuleren.

In diverse onderzochte lessen wordt voor het creëren van explorerend gesprek de responses en impressies van leerlingen bij een tekst als startpunt genomen voor de discussie.<sup>75</sup> Dit gebeurt bijvoorbeeld door leerlingen eerst hun responses op te laten schrijven<sup>76</sup> of door hen op zoek te laten gaan naar wat op hen vervreemdend overkomt bij het lezen van de tekst.<sup>77</sup> Wanneer alle leerlingen moeten beginnen vanuit ‘the discomfort of not knowing’<sup>78</sup> ontstaat er ruimte voor de interpretaties van alle leerlingen. Een ander actieonderzoek toont hoe het startpunt bij de responses van leerlingen voor een leraar een verandering tot stand bracht in de aard van de discussies in haar klas: in plaats van zich af te vragen wat ze wilde dat leerlingen zouden ontdekken ging ze zichzelf de vraag stellen welke vragen leerlingen zouden hebben bij de tekst, met welk karakter of thema ze zich het meest zouden identificeren.<sup>79</sup> Toen zij dit als startpunt nam voor haar les, kwam het gesprek beter op gang. Uit een analyse van 112 klassen blijkt ook dat leerlingen veel vaker explorerende vragen stellen dan leraren.<sup>80</sup> Een *single case study* laat zien dat leerlingen zonder hulp van de leraar in staat zijn om open en expressieve reacties op teksten te geven.<sup>81</sup> De analyse van een andere *single case study* toont dat in de eerste responses van leerlingen op een ongezien gedicht zelfs al achtergrond van de context aanwezig is die de leraar verder kan ontwikkelen.<sup>82</sup> Dat de leraren niet begonnen met informatie te geven over de context bevorderde dat leerlingen de tekst aandachtig lazen en de ruimte voelden en uitgedaagd werden om nieuwe betekenissen te ontdekken die ze anders misschien niet hadden ontdekt.

Een andere manier waarop de leraar explorerend gesprek op gang kan helpen is door het modelleren van leesstrategieën.<sup>83</sup> Het voordoen van leesprocessen waarvan de leraar wil dat leerlingen die overnemen blijkt niet alleen te leiden tot meer participatie van leerlingen in

---

<sup>75</sup> Langer, *Discussion*; Rex & McEachen, ‘If Anything’; Pike, ‘Keen Readers’; Adler et al., ‘Closing’.

<sup>76</sup> Pike, ‘Keen Readers’; zie ook paragraaf 2.2.4.1.

<sup>77</sup> De leraar in het onderzoek van Rex & McEachen, ‘If Anything’, 78 introduceert het motto: ‘If anything is odd, inappropriate, confusing or boring, it’s probably important.’

<sup>78</sup> Rex & McEachen, ‘If Anything’, 79.

<sup>79</sup> Adler et al., ‘Closing’.

<sup>80</sup> Nystrand & Gamoran, ‘The Big Picture’.

<sup>81</sup> Pike, ‘Keen Readers’.

<sup>82</sup> Gordon, ‘Reading’.

<sup>83</sup> Eva-Wood, ‘How Think-and-Feel-Aloud Instruction’; Boardman et al., ‘Strategy Instruction’.

discussies, maar ook tot een meer fijnzinnige analytische oriëntatie ten opzichte van de tekst<sup>84</sup> en tot gesprek dat over de inhoud van de tekst gaat.<sup>85</sup> Naast de strategie van de vervreemding die hierboven is genoemd, komen in de literatuur verschillende soorten leesstrategieën naar voren. Sommigen zijn vooral cognitief van aard. Leerlingen worden bijvoorbeeld gevraagd voorspellingen te maken over de tekst, tijdens het lezen op te merken waar ze het niet kunnen volgen, verklaringen te geven voor betekenis van woorden en verwarrende stukjes tekst en na iedere paragraaf de hoofdgedachte samen te vatten.<sup>86</sup> Het aanleren van dit soort strategieën leidt ertoe dat leerlingen beter in staat zijn om antwoorden te geven op impliciete vragen over de tekst en informatie uit de tekst beter kunnen verbinden aan hun voorkennis.<sup>87</sup> Ook zijn ze hierdoor in staat zelf problemen in een tekst op te lossen.<sup>88</sup> In de instructie die Eva-Wood toepast bij het lezen van poëzie worden niet alleen cognitieve maar ook affectieve leesprocessen gemodelleerd en wordt de verbeelding van leerlingen aangesproken.<sup>89</sup> Ze laat leerlingen de tekst visualiseren, hun zintuigen gebruiken, de tekst relateren aan persoonlijke ervaringen en zich identificeren met de spreker. Zij nemen deze manieren van lezen over en dit leidt tot een grotere betrokkenheid van leerlingen bij poëzie en herkenning en empathie voor degene die in het gedicht aan het woord is, aandachtigheid voor de emotionele connotatie van woorden en voor persoonlijke herinneringen die door de passages worden opgeroepen. Aldus Nystrand & Gamoran varieert de mate waarin vragen die verbanden met zaken buiten de tekst bevorderen bijdragen aan de ontwikkeling van het tekstbegrip van leerlingen, maar dit heeft ermee te maken dat zij ‘tekstbegrip’ alleen nagaan door vragen die zich richten op de inhoud van de tekst en niet op persoonlijke betekenisgeving.<sup>90</sup> De studies van Eva-Wood laten zien dat het effect ervan vooral betrekking heeft op attitudes van leerlingen: ze ontwikkelen een houding van aandachtigheid, zijn positiever ten opzichte van poëzie, schrijven langere responses op gedichten, zijn meer betrokken in discussies en stellen meer doordachte, op de tekst gebaseerde vragen.<sup>91</sup> In de studie van Pike blijkt dat naast de attitudes van leerlingen ook de inhoud van hun interpretaties zich ontwikkelt: het aanmoedigen van leerlingen om hun ervaringen in te brengen bij het lezen van gedichten leidt ertoe dat ze reflecteren op de morele en spirituele betekenis van de teksten en hierdoor nieuwe inzichten en richting ontvangen.<sup>92</sup>

---

<sup>84</sup> Eva-Wood, ‘How Think-and-Feel-Aloud Instruction’.

<sup>85</sup> Boardman et al., ‘Strategy Instruction’.

<sup>86</sup> Alfassi, ‘Reading’; Boardman et al., ‘The efficacy’, 1260.

<sup>87</sup> Alfassi, ‘Reading’.

<sup>88</sup> Boardman et al., ‘The efficacy’.

<sup>89</sup> Eva-Wood, ‘How Think-and-Feel-Aloud Instruction’; Eva-Wood, ‘Does Feeling’.

<sup>90</sup> Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*.

<sup>91</sup> Eva-Wood, ‘How Think-and-Feel-Aloud Instruction’; Eva-Wood, ‘Does Feeling’.

<sup>92</sup> Pike, ‘Keen Readers’; Pike, ‘Spirituality’.



Niet alleen in de opbouw van de les en het kiezen en modelleren van leesstrategieën maar ook op een nog subtieler niveau blijkt explorerend gesprek bevorderd te kunnen worden, namelijk door het type *discours moves* dat de leraar gebruikt. Onderdeel daarvan is het type vragen dat gesteld wordt. Vragen die explorerend gesprek duidelijk belemmeren zijn vragen waarop maar één goed antwoord mogelijk is,<sup>93</sup> het ontlokken van wat al bekend is bij leerlingen<sup>94</sup> en beschrijvende vragen die alleen gericht zijn op het reciteren of rapporteren van een stuk tekst<sup>95</sup> of op technische aspecten van de tekst.<sup>96</sup> Het gaat erom leerlingen te helpen de vorm van het bos te begrijpen in plaats van zich de bomen te laten herinneren. Vragen die een explorerend gesprek bevorderen zijn authentieke vragen.<sup>97</sup> Dit zijn vragen waarop geen voorgegeven antwoord mogelijk is. Voorbeelden van zulke vragen zijn: wat zie en voel je? Wat valt je op als je dit leest, wat vind je vreemd?<sup>98</sup> Kun je dingen uit de tekst noemen die racistisch op je overkomen?<sup>99</sup> Voorwaarde is wel dat de authentieke vragen betrekking hebben op de tekst. Niet alleen het ‘hoe’, maar ook het ‘wat’ (onderwerp en inhoud) is van belang voor het leren.<sup>100</sup> In de lessen die Gordon onderzoekt gebeurt dit bijvoorbeeld doordat leraren vragen ontwikkelen op basis van de tekst die kennis van de inhoud activeren.<sup>101</sup> Bijvoorbeeld op basis van de titel (*Easter, 1916*): waar denk je dat dit gedicht over gaat? Vervolgens kan het gesprek zich ontwikkelen van de historische gebeurtenis die leerlingen opmerken naar de symboliek van Pasen en wedergeboorte die in het gedicht aanwezig is. Authentieke vragen bevorderen op deze manier het explorerend gesprek dat gerelateerd is aan de tekst. De intonatie van de docent speelt

<sup>93</sup> Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*; Enright, Torres-Torretti & Carreón, ‘Hope’.

<sup>94</sup> Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*, 57.

<sup>95</sup> Alvermann & Hayes, ‘Classroom Discussion’; Marshall et al., *The Language*; Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*; Applebee et al., ‘Discussion-Based Approaches’. Een voorbeeld hiervan geven Applebee et al., ‘Discussion-Based Approaches’, 710:

*Teacher: According to the poet, what is the subject of the Iliad?*

*Mary: Achilles’ anger.*

*Teacher: [Looking for another answer] Where does the action of the first part of Book I take place when we enter the story?*

*Joshua: On the Achaean ship?*

*Teacher: Well, they’re not on their ships. Let’s see if we can give you a little diagram. . . .*

*Corrine: Was it on the shore?*

*Teacher: Yes, it’s on the shore.*

<sup>96</sup> Enright et al., ‘Hope’.

<sup>97</sup> Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*.

<sup>98</sup> Eva-Wood, ‘Does Feeling’.

<sup>99</sup> Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*, 39. Een voorbeeld in de loop van een discussie over *To Kill a Mockingbird* (Applebee et al., ‘Discussion-Based Approaches’, 711):

*Teacher: How does Bob Ewell get killed?*

*Student: Boo Radley [did it].*

*Teacher: How did you figure out that Boo killed him?*

*Student: . . . But I guess that I thought that the knife. . . . I really didn’t understand this [part]. I thought it was Boo at the beginning, but then I was not sure.*

<sup>100</sup> Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*.

<sup>101</sup> Gordon, ‘Reading’.

daarbij ook een rol.<sup>102</sup> Het gebruiken van een wat zachtere, onderzoekende toon draagt bij aan het creëren van ruimte voor explorerend gesprek.

Kortom, in een benadering gericht op het proces van betekenisgeving neemt het gezamenlijke explorerend gesprek een belangrijke plek in. Dit bestaat erin dat leraren de impressies en vragen van leerlingen bij de tekst en niet hun eigen interpretaties als uitgangspunt nemen.

### *2.2.3 Ontwikkelen van interpretaties*

Het exploreren van betekenissen is op zichzelf niet genoeg voor het ontwikkelen van dieper tekstbegrip. Ook leerlingen zelf willen verder komen dan hun eigen gedachten en ontdekkingen bij de tekst.<sup>103</sup> Wanneer interpretaties kritisch worden bevraagd en leerlingen worden uitgedaagd deze te onderbouwen vanuit de tekst en hun eigen persoonlijke ervaringen, maakt dit leerlingen nog meer betrokken<sup>104</sup> en zelfstandig in het interpreteren van teksten.<sup>105</sup> De leraar kan dit op verschillende manieren stimuleren.

Een *discours move* die bijdraagt de ontwikkeling van interpretaties is *uptake*.<sup>106</sup> Hieronder wordt verstaan dat de leraar de antwoorden van leerlingen betreft in volgende vragen: hij of zij verblijft voor een moment in het idee dat ingebracht is door de leerling en ontwikkelt de betekenis ervan door het ter discussie te stellen. Wanneer *uptake* plaatsvindt met het oog op de eigen interpretatie van de leraar, dus als de leraar de inbreng van leerlingen gebruikt om zijn of haar eigen punt te maken, draagt dit niet bij aan leren en ook niet aan de participatie van leerlingen in de discussie.<sup>107</sup> Het gaat erom dat de leraar de bijdrage van de leerling zichtbaar maakt, deze verder ontwikkelt of leerlingen uitnodigt deze verder te ontwikkelen en dit idee vervolgens weer ter discussie stelt. *Uptake* kan ook plaatsvinden door leerlingen. In de studie van Boardman et al. waarin een klas met traditionele instructie en een klas waarin leerlingen instructie krijgen in leesstrategieën (voor, tijdens en na het lezen) met elkaar vergeleken worden blijkt dat in beide gevallen authentieke vragen worden gesteld door de leerlingen, maar dat alleen in de klas waar leesstrategieën zijn geïntroduceerd leerlingen ook verder bouwen op elkaars responses.<sup>108</sup> Door het introduceren van leesstrategieën gaan leerlingen dus elkaars inbreng gebruiken om hun interpretaties te ontwikkelen.

---

<sup>102</sup> Skidmore & Murakami, 'How prosody'.

<sup>103</sup> Gordon, 'Reading'

<sup>104</sup> Pike, 'Keen Readers'; Sosa & Sullivan, 'The Creation'.

<sup>105</sup> Gross, 'Shared Meaning'; Rex & McEachen, 'If Anything'.

<sup>106</sup> Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*.

<sup>107</sup> Marshall et al., *The Language*.

<sup>108</sup> Boardman et al., 'Strategy Instruction'.

Ook het expliciteren van regels waaraan een goede interpretatie voldoet blijkt bij te dragen aan het ontwikkelen van interpretaties. In de *case study* van Rex & McEachen bijvoorbeeld creëert de leraar een cultuur van interpretatie door aan te geven waar de oplossing van vervreemde elementen die leerlingen in de tekst vinden aan moet voldoen: leerlingen moeten een hypothese opstellen waarom een stuk tekst vreemd op hen overkomt die direct gerelateerd is aan een specifieke sectie van de tekst, vervolgens een claim formuleren die verwijst naar een ander deel van de tekst en zich afvragen wat de betekenis van deze interpretatie is in de context van de hele tekst.<sup>109</sup> Deze claims worden uitgedaagd in de interactie met elkaar, zodat de leerlingen hun argumentaties aanscherpen en ontwikkelen.

Het kritisch herzien van eerste impressies bij een tekst kan ook gebeuren door het aanbieden van informatie over de historische en culturele context van de tekst.<sup>110</sup> Pike geeft deze informatie pas nadat leerlingen hun eigen responsen bij de tekst hebben geëxploreerd.<sup>111</sup> Hij doet dit in combinatie met een opdracht gericht op het onderzoeken van bijvoorbeeld vormkenmerken in een gedicht en het schrijven van een tweede respons. Zo geeft uitleg over de context leerlingen de mogelijkheid om hun eigen responses verder te ontwikkelen of te herzien. Zij kunnen zich meer voorstellen bij de wereld van de dichter. Ondanks dat de leerlingen hun responses soms flink moeten herzien, neemt hun enthousiasme toe. Volgens Applebee et al. is het spontaan aanbieden van ondersteuning bij zich ontwikkelende ideeën in de *flow* van de discussie een krachtig middel tot leren.<sup>112</sup> Hoe dit kan werken wordt duidelijk in de lessen die Gordon beschrijft: contextuele informatie en bronnen worden aangeboden om problemen bij de interpretatie op te lossen en dit gebeurt gedurende de discussie in de klas, op het moment dat de leraar dit relevant acht.<sup>113</sup> Deze contextuele informatie helpt leerlingen ook hier om hun interpretaties verder te ontwikkelen.

Kortom, een leraar kan leerlingen helpen hun interpretaties verder te ontwikkelen en te onderbouwen door hen strategieën aan te reiken waarmee ze problemen bij het lezen op kunnen lossen, door informatie aan te reiken die hun reflectie op de tekst verrijkt en door leerlingen in interactie te laten gaan over hun ideeën bij de tekst.

---

<sup>109</sup> Rex & McEachen, 'If Anything'.

<sup>110</sup> Pike, 'Spirituality'; Gordon, 'Reading'.

<sup>111</sup> Pike, 'Spirituality'.

<sup>112</sup> Applebee et al., 'Discussion-Based Approaches'.

<sup>113</sup> Gordon, 'Reading'.

### 2.2.4 Aanvullende didactische middelen

Nu duidelijk is wat de aard van een discours is dat bijdraagt aan de ontwikkeling van tekstbegrip, worden op basis van de geselecteerde literatuur nog twee didactische middelen besproken die in veel van de onderzochte lessen voorkomen en van belang blijken te zijn voor het opbouwen van het beoogde discours. Het betreft schrijfp opdrachten en groepswork en/of discussies in paren.

#### 2.2.4.1 Schrijfp opdrachten

De integratie van lezen, schrijven en discussiëren zorgt ervoor dat leerlingen beter presteren op lees- en schrijfassessments dan traditionele instructie.<sup>114</sup> Schrijven heeft, net als discussie, een dialogische functie. Leerlingen brengen de tekst in gesprek met zichzelf en mogelijk zelfs met de verschillende ‘stemmen’ in zichzelf. Schrijven kan leerlingen zo ook helpen hun initiële gedachten bij een tekst of gedicht te vormen, voordat zij die inbrengen in een discussie (bijvoorbeeld door aantekeningen te maken bij het gedicht).<sup>115</sup> In de interventie van Gross dienen *dialogue journals* als springplank voor discussies in groepjes en in de klas.<sup>116</sup> Door leerlingen eerst hun reactie (inclusief vragen, herkenning e.d.) op de tekst op te laten schrijven is er een basis om over in gesprek te gaan. Hierdoor wordt de interesse van leerlingen en hun vaardigheid om op teksten te reageren en die te analyseren vergroot en brengen leerlingen betere ideeën in de discussie in.<sup>117</sup> Schrijfp opdrachten kunnen ook dienen voor het verwerken van klassen- of groepsdiscussies; leerlingen stellen hun responses op basis van de gevoerde discussie bij.<sup>118</sup> Vrije schrijfp opdrachten geven leraren en onderzoekers bovendien informatie over de ontwikkeling van het tekstbegrip van leerlingen, over hoe zij teksten interpreteren, en hoe de discussies bijdragen aan het vinden van betekenis – informatie die dieper is dan alleen door het gebruik van toetsen met goed/fout antwoorden.

#### 2.2.4.2 Groepswork

Discussies in kleine groepjes en in paren geven leerlingen de mogelijkheid om actief betrokken te zijn bij het proces van betekenisgeving, doordat zij hier meer verantwoordelijkheid krijgen dan in discussies met de hele klas en de rol van de leraar (als ‘autoriteit’) meer op de achtergrond is. Onder andere Pike laat de leerlingen daarom eerst discussiëren in paren waarna een

---

<sup>114</sup> Alfassi, ‘The Efficacy’.

<sup>115</sup> Pike, ‘Spirituality’.

<sup>116</sup> Gross, ‘Shared Meaning’.

<sup>117</sup> Gross, ‘Shared Meaning’, 14.

<sup>118</sup> Pike, ‘Spirituality’.

klassendiscussie volgt.<sup>119</sup> Volgens hem besteden leerlingen wanneer de leraar afwezig is meer tijd aan het exploreren van betekenissen en gebruiken zij een uitgebreider discours. Er is dan niets te verbergen. Ook Smith & Connolly constateren dat discussies in kleine groepjes leerlingen meer betrokken maakt.<sup>120</sup> Ze ontdekken dat het potentieel van klassendiscussies wordt beperkt door de sociale dynamiek: in de klas die zij observeren blijken leerlingen veel meer betrokken en geanimeerd mee te doen in kleine groepjes dan in de discussie in de grote groep. In de klassendiscussie geven zij alleen een samenvatting van hun gesprek, maar gaan zij niet verder in discussie. Uit de reflectie van leerlingen blijkt dit te maken te hebben met het sociale mijnenveld dat de klas is. In klassendiscussies lijkt de sociale dynamiek meer kracht te hebben dan de doelen van de leraar. Ook geven Smith & Connolly aan dat leerlingen de inbreng van persoonlijke ervaringen kunnen gebruiken om zichzelf te positioneren in de klas en daarmee tegelijk het gesprek losmaken van de tekst.<sup>121</sup>

Goede groepsdiscussies kennen wel een aantal voorwaarden. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het discours in kleine groepjes wordt bepaald door het discours van leraren in klassengesprekken, wat weer onderdeel is van het discours in de klas op de langere termijn.<sup>122</sup> Leerlingen verinnerlijken de manier van denken die door de leraar is aangeboden als de taken voor het groepswerk die manier van denken ook vereisen. De instructie van leesstrategieën blijkt bijvoorbeeld effectief te zijn: het maakt leerlingen in staat met elkaar problemen die ze tegenkomen in de tekst en conflicterende interpretaties op te lossen.<sup>123</sup> Ook is het van belang is dat leraren duidelijke doelen en taken formuleren voor de groepsdiscussies.<sup>124</sup> Ook achten zij het van belang dat groepswerk niet gericht is op het beantwoorden van informatieve vragen, maar dat leerlingen worden aangemoedigd om conclusies te trekken, open vragen op te lossen en authentieke vragen te stellen. Bij taken die leerlingen ook alleen hadden kunnen doen is groepswerk ineffectief.

Kortom, individuele schrijfp opdrachten en opdrachten in groepjes of paren die zowel gericht zijn als authentieke reactie uitlokken kunnen bijdragen aan een klassendiscours waarin leerlingen met elkaar met teksten in gesprek gaan.

---

<sup>119</sup> Pike, 'Keen Readers', 22.

<sup>120</sup> Smith & Connolly, 'The Effects'.

<sup>121</sup> Smith & Connolly, 'The Effects', 287.

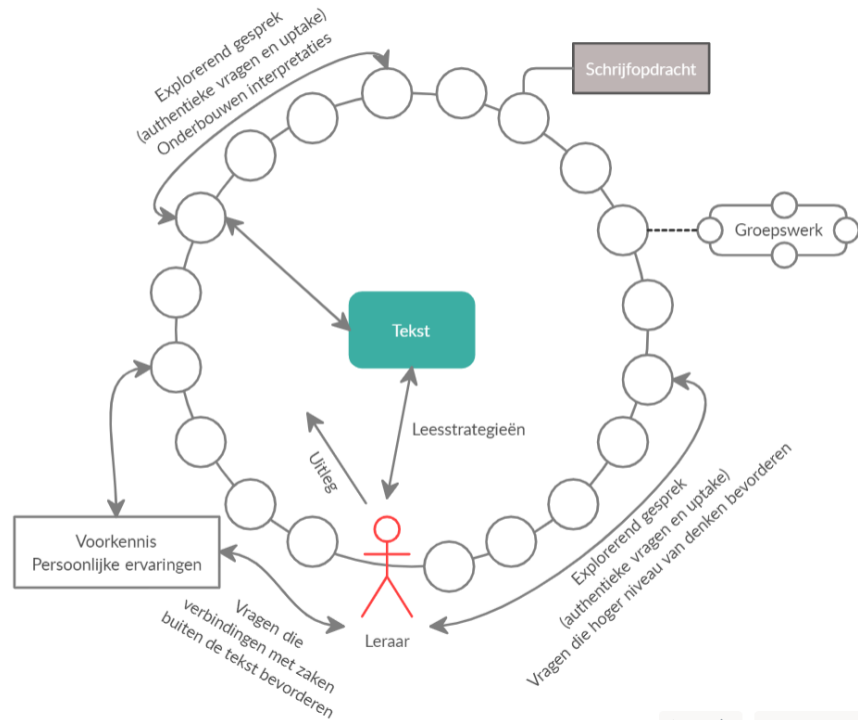
<sup>122</sup> Marshall et al., *The Language*; Rex & McEachen, 'If Anything', 118.

<sup>123</sup> Boardman et al., 'Strategy Instruction'.

<sup>124</sup> Nystrand & Gamoran, *The Big Picture*.

## 2.3 Conclusie

Dit hoofdstuk beoogde op basis van studies in het literatuuronderwijs aan te geven hoe discussies rond teksten in de klas bij kunnen dragen aan de vorming van de hermeneutische competentie van leerlingen. Duidelijk is geworden dat hiervoor een andere pedagogisch-didactische benadering nodig is dan de gangbare nadruk op uitleg van de Bijbel en de traditie. In



Figuur 3 – Pedagogische en didactische elementen die bijdragen aan het proces van betekenisgeving rond teksten

een benadering die bijdraagt aan het zelfstandig leren lezen en interpreteren van bijbelteksten staat het lezen als proces van betekenisgeving centraal. Uit de review is gebleken welke pedagogische en didactische elementen hierin van belang zijn. Deze zijn weergegeven in figuur 3. Het belangrijkste is dat de leraar niet degene is die (direct via uitleg en informatie of indirect via opdrachten gericht op reproductie) de interpretatie van de tekst overdraagt, maar dat hij of zij een cultuur van interpretatie creëert waarin leerlingen ruimte krijgen om in een gezamenlijk proces hun ideeën bij teksten te exploreren, te herzien en te onderbouwen. Hiervoor hebben docenten dus nieuwe opvattingen met betrekking tot hun rollen nodig. Een cultuur van interpretatie kunnen leraren opbouwen door het startpunt van discussies rond teksten te nemen in de tekst zelf en de reacties van leerlingen daarop (in plaats van in uitleg over de context). Het expliciteren en verhelder van de eigen vragen en associaties op basis van de tekst blijkt van belang om vervolgens de ‘stem’ van de tekst goed te kunnen horen. Dit laatste kunnen leraren bevorderen door het aanreiken van contextuele informatie en het aanbieden en modelleren van leesstrategieën. Hierdoor ontwikkelen leerlingen hun interpretaties, komen ze tot dieper tekstbegrip en worden hun attitudes ten opzichte van de tekst positiever. Niet alleen zijn ze beter in staat de inhoud van de tekst te reproduceren, leerlingen reflecteren ook op de betekenis voor zichzelf en laten meer empathie zien met de personages in en schrijvers van de teksten.

Op de betekenis hiervan met het oog op het domein GL en klassendiscussies rond bijbelteksten wordt gereflecteerd in hoofdstuk 4. Dat gebeurt in het licht wat de aard van bijbelteksten zelf voor perspectief geeft op de vorming van de hermeneutische competentie. Daarover gaat hoofdstuk 3.

### 3. TRADITIES EN ERVARINGEN IN GESPREK MET GOD

#### *Perspectieven uit de bijbelse wijsheidsliteratuur*

In het vorige hoofdstuk zijn vanuit het literatuuronderwijs perspectieven gegeven op de manier waarop discussies rond teksten bijdragen aan de vorming van de hermeneutische competentie van leerlingen. De vraag is nu wat de eigen aard van bijbelteksten te zeggen heeft met het oog op de vorming van de hermeneutische competentie. Vooronderstelling hierbij is, zoals in de inleiding beschreven, dat de Bijbel niet alleen didactisch object is, maar ook didactisch subject. Dat wil zeggen dat het onderwijsproces niet alleen over haar inhoud dient te gaan, maar dat de aard van bijbelteksten ook didactische consequenties heeft.

In de literatuur zijn hier verschillende pogingen toe gedaan. Bijvoorbeeld door de Britse Pett & Cooling, die een methode ontwierpen waarin een heilshistorisch kader het uitgangspunt vormt voor het lezen van bijbelteksten met leerlingen.<sup>125</sup> Voordeel hiervan is dat leerlingen aan de hand van teksten de betekenis van theologische concepten voor het leven gelovigen leren begrijpen. Deze methode is wel bekritiseert, omdat die een theologische keuze impliceert die niet door alle gebruikers gedeeld wordt en die veraf staat van de leef- en ervaringswereld van seculiere jongeren. Het persoonlijke (non)engagement en de affectieve vragen komen pas aan het einde van het proces. Een andere aanpak heeft de Duitse bijbelpedagoog Baldermann, die op een inductieve wijze vanuit zijn ervaringen met het werken met bijbelteksten met kinderen op theologische fenomenen reflecteert, zoals ‘gerechtigheid’, ‘klagen’ en ‘opstanding’.<sup>126</sup> Hij veronderstelt een directe toegang van leerlingen tot teksten, waarbij de exegese in tweede instantie als hulpmiddel gebruikt wordt om vragen dieper te exploreren. Hierdoor zijn leerlingen vanaf het begin existentieel betrokken. Het spanningsveld in deze benadering is in hoeverre de toegang van leerlingen tot teksten werkelijk direct is, en in hoeverre de leraar hierin ook stuurt met de tekstkeuze en keuzes in welke bijbels-theologische grondlijnen worden aangereikt.<sup>127</sup> Daarnaast ontbreekt in deze benadering de plaatsing van teksten in het geheel en reflectie op verschillende manieren van uitleg, wat in de Engelse bijbelpedagogiek sterker aanwezig is.<sup>128</sup>

---

<sup>125</sup> Pett, *Understanding Christianity*, 3-9; Pett & Cooling, ‘Understanding Christianity’, 257-267.

<sup>126</sup> Baldermann, *Einführung*.

<sup>127</sup> Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 125 bekritiseert het hele idee van directe toegang van Baldermann.

<sup>128</sup> Bijvoorbeeld Bowie, ‘Interpreting’; Pett & Cooling, ‘Understanding Christianity’. Het is goed voorstelbaar dat dit samenhangt met de doelgroep van het basisonderwijs, in het voortgezet onderwijs wordt dit belangrijker.



In dit hoofdstuk onderzoek ik een benadering die recht doet aan allebei deze kanten, dus zowel aan cognitieve als aan affectieve elementen.<sup>129</sup> Deze moet daarnaast qua hermeneutische consequenties zo dicht mogelijk bij de teksten zelf liggen en heeft daarom een bijbels-theologische insteek. Als uitgangspunt is gekozen voor de bijbelse wijsheidsliteratuur. Hiervoor is een aantal redenen. Ten eerste kan de hermeneutische competentie worden gezien als een wijze manier van omgaan met teksten. Zo spreekt Bowie bijvoorbeeld over ‘wise interpreters’ als het doel van levensbeschouwelijk onderwijs. Wat die wijsheid dan precies inhoudt, is echter niet duidelijk.<sup>130</sup> Dat kan dit onderzoek expliciteren. Ten tweede komt de wijsheid niet voor in de bijbeldidactiek van Baldermann en vormt dit dus een goede aanvulling hierop. Daarnaast heeft de wijsheidsliteratuur potentie omdat zij niet gericht is op het overdragen van waarheid als gesloten systeem, maar op de vorming van personen.<sup>131</sup> Dit past bij de huidige interesse in persoonsvorming in het onderwijs.<sup>132</sup> Daarbij is de relevantie van de wijsheidsliteratuur dat zij de vraag adresseert hoe om te gaan met de traditie in veranderende omstandigheden.<sup>133</sup> Dat is nu juist ook de vraag in de huidige context.<sup>134</sup> Ten slotte is de israëlitische wijsheid zowel gericht op cognitie als op affectie.<sup>135</sup> Dat maakt dit fenomeen interessant met het oog op de hermeneutische competentie.

Na een onderbouwing van de stelling dat het de wijsheidsliteratuur te doen is om de vorming van de lezer die zowel cognitie als affectie omvat wordt de methode van dit onderzoek beschreven. Hierop volgt een beschrijving van de didactiek van de boeken Spreuken en Job.

### 3.1 De kunst van de wijsheid

Wijsheid – in het Hebreeuws חָכְמָה – is in het Oude Testament een veelomvattend begrip. Het kan duiden op kundigheid in een bepaalde zaak, bijvoorbeeld in handwerk of in het regeren (cf. Ex. 28,3; 35,25).<sup>136</sup> De wijze komt ook voor als een soort ambt, zoals dat van de profeet. Het gaat dan om een mens die dingen wil duiden (Spr. 1,6; Pred. 12,9-11). Dit doet hij vanuit de eigen ervaring en vanuit de overlevering van de traditie. Nog breder is de wijze een karakter

---

<sup>129</sup> Zie ook De Muynck, ‘Practical Theology’.

<sup>130</sup> Aldus Briggs, *The Virtuous Reader*, 72 is dit een algemeen probleem wanneer in de bijbelwetenschappen gesproken wordt over ‘wijs interpreteren’. Hij geeft zelf met het oog op het academische bijbelonderzoek een voorzet aan de hand van 1 Koningen 3 om dit te karakteriseren.

<sup>131</sup> Verderop in dit hoofdstuk wordt dit uitgewerkt.

<sup>132</sup> Biesta, ‘Persoonsvorming’; De Muynck, *Tijd*.

<sup>133</sup> Zie met name Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.1 en Perdue, *Wisdom Literature*, 82–85.

<sup>134</sup> Zie inleiding.

<sup>135</sup> Zie Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.1.; Ellis, ‘Reconsidering’, 94.

<sup>136</sup> Sæbø, ‘חכמה’, 560; Weeks, ‘Wisdom’, 25.

dat je overal tegen kunt komen (zo met name in Spr. 10-30).<sup>137</sup> Wijsheid is een kunst en wijzen zijn kunstenaars die een wereld schilderen die inzicht geeft in wat onder de zichtbare oppervlakte ligt.<sup>138</sup>

Hoewel wijsheid dus allereerst een *way of life* is, is het ook een genre in de bijbelse literatuur.<sup>139</sup> De wijsheid als levenswijze is ouder dan het literaire genre. De geschriften kunnen gezien worden als neerslag van (gedurende eeuwen) reeds opgedane wijsheid. In situaties van crises in het leven van Israël heeft dit geleid tot literaire en theologische meesterwerken.<sup>140</sup>

Traditioneel worden de boeken Spreuken, Job en Prediker onder de wijsheidsliteratuur gerekend. Er is geen corpus in de Bijbel dat zo divers is qua vorm en inhoud en zo vol spanningen als het wijsheidscorpus.<sup>141</sup> Vanwege de enorme diversiteit zoekt Brown een kader om de coherentie en diversiteit van de boeken te begrijpen. Dat vindt hij in het concept ‘karaktervorming’.<sup>142</sup> Het voordeel hiervan is dat het een lens biedt om de ontwikkeling van de literaire karakters in de boeken en de morele karaktervorming met elkaar te verbinden. Inderdaad is de ontwikkeling van een moreel karakter een belangrijk onderwerp in de wijsheidsliteratuur.<sup>143</sup> Spreuken 1,2-4 beschrijft bijvoorbeeld als programma voor het boek dat de spreuken dienen tot onder andere inzicht, gerechtigheid en bedachtzaamheid.

Voortbouwend op het perspectief van Brown zoek ik de samenhang tussen de boeken nog dichter bij de teksten zelf. Zij bieden zelf een centraal thema dat in alle drie de boeken terugkomt, namelijk dat van de יְרֵאָת יְהוָה.<sup>144</sup> De יְרֵאָת יְהוָה duidt op de persoonlijke ontvankelijkheid en aanspreekbaarheid van een mens ten opzichte van God. Het omvat zowel de overweldigende ervaring en emotie die het bestaan en de aanwezigheid van God in een mens oproept, als de juiste attitudes en het juiste handelen in antwoord daarop.<sup>145</sup> Ze is ‘het beginsel van wijsheid’ (Spr. 1,7; 9,10; Job 28,28), wat wil zeggen dat ze de eerste manifestatie van wijsheid is.<sup>146</sup> De יְרֵאָת יְהוָה is geen statische eigenschap, maar een ontmoeting die tot vorming en verandering leidt. Het plaatst de vorming van een moreel karakter dus in de verbondsrelatie

---

<sup>137</sup> Sæbø, ‘חכּם’, 561; Weeks, ‘Wisdom’, 25.

<sup>138</sup> Viljoen, ‘Spiritual Formation’, 4.

<sup>139</sup> Osborne, *The hermeneutical spiral*, 243; Longman III, *The Fear*, 281.

<sup>140</sup> Zie voor de duiding van deze crises Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.2-3; Perdue, *Wisdom Literature*, 82–85.

<sup>141</sup> Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.1.

<sup>142</sup> Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.1.

<sup>143</sup> Longman III, *The Fear*, 10-11.

<sup>144</sup> Vertaald als ‘vreze des HEEREN’ (SV; HSV; NBG ’51), ‘vrees voor de HEER’ (WV), ‘ontzag voor de HEER’ (NBV; GNB) en ‘eerbied voor de Heer’ (BGT).

<sup>145</sup> Ellis, ‘Reconsidering’, 95-96.

<sup>146</sup> Schwab, ‘Is Fear’, 661-662.

van יהוה met mensen. Deze wordt gekenmerkt door een sfeer van ontzag, vrees, verwondering en verlangen (cf. Ex. 15 en 19) en door het verkrijgen van inzicht (o.a. Spr. 1,1-4; Job 28).

Eigen aan de wijsheid ten opzichte van bijvoorbeeld de profetie is dat autoriteit van binnenuit komt en dit een samenspel is van God, traditie en ervaring.<sup>147</sup> Dit samenspel krijgt in het genre vorm in een vervlechting van het unieke en centrale thema van de oudtestamentische wijsheidsliteratuur, de יהוה רצת, met inhoudelijke en stilistische overeenkomsten met wijsheidsliteratuur uit de *Umwelt*<sup>148</sup> en theologische elementen uit bijvoorbeeld Deuteronomium en de Psalmen.

Nu duidelijk is dat het doel van de boeken is de lezer in dit samenspel te vormen is de vraag *hoe* dat gebeurt. In de rest van dit hoofdstuk staat de didactiek van de wijsheidsteksten centraal. Daarbij wordt specifiek gekeken naar de wijsheidsboeken Spreuken en Job. Vanwege de diversiteit van het corpus zou de analyse van één boek het eigene van de wijsheid niet voldoende aan het licht brengen. Gekozen is voor Spreuken omdat dit boek het meest pedagogisch van karakter is en in aanvulling daarop voor Job omdat dit boek er het meest mee in contrast staat. Met deze uitersten krijgt de wijsheid de meest rijke beschrijving.

### 3.2 Methodische overwegingen

De zoekvraag in dit hoofdstuk is dus *hoe* de teksten van Spreuken en Job de lezer willen vormen. Twee concepten zijn daarbij behulpzaam. De eerste is dat van de *impliciete lezer*.<sup>149</sup> Hiermee wordt bedoeld op karakteristieken van de lezer die door de tekst wordt geïmpliceerd. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat de lezer deze ook bezit, maar wel dat de tekst deze wil oproepen. De impliciete lezer ‘incorporates both the prestructuring of the potential meaning by the text, and the reader’s actualization of this potential through the reading process. It refers to the active nature of this process – which will vary historically from one age to another.’<sup>150</sup> Briggs voegt aan deze definitie twee karakteristieken toe: het publiek dat door de tekst wordt verondersteld en de ‘model reader’ die de tekst wil voortbrengen.<sup>151</sup> Een tweede behulpzaam concept voor het beantwoorden van de zoekvraag is het onderscheid tussen de objectiviteit en de subjectiviteit van de tekst.<sup>152</sup> Met de objectiviteit van de tekst wordt de wereld van de tekst

---

<sup>147</sup> Osborne, *The hermeneutical spiral*, 245–46.

<sup>148</sup> Osborne, *The hermeneutical spiral*, 242, 246-247, 254-255. Zie voor de verwantschap van Spreuken en Job met literatuur uit de *Umwelt* Perdue, *Wisdom Literature*, 41-46 en 86-88.

<sup>149</sup> Ontleend aan Briggs, *The Virtuous Reader*, 36.

<sup>150</sup> W. Iser, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974), xii, geciteerd in Briggs, *The Virtuous Reader*, 36.

<sup>151</sup> Briggs, *The Virtuous Reader*, 37-38.

<sup>152</sup> Viljoen, ‘Spiritual formation’, 1; Ipgrave, ‘From storybooks’, 274-275.

bedoeld: de wereld zoals de tekst die bij de lezer voor ogen schildert. Dit is gevormd door de tijd, de doelen en het publiek van de tekst in de context waarin het geschreven is. De subjectiviteit van de tekst gaat over de mogelijkheid van zelfbegrip die door de tekst bij de lezer wordt gemedieerd.<sup>153</sup> Daarmee wordt bedoeld dat de lezer door wat de tekst ontvouwt op een nieuwe manier naar zichzelf en zijn of haar levens- en/of geloofservaringen kijkt. Hiermee heeft de tekst transformerende kracht.<sup>154</sup>

Vanuit deze twee concepten zijn een aantal methodische keuzes gemaakt. Allereerst is er een *journal* bijgehouden van het leesproces, vanaf de exploratieve lezing van de teksten tot lezingen samen met anderen en de lezing met behulp van literatuur. Dit bood de mogelijkheid om te reflecteren op de subjectiviteit van de onderzoeker.<sup>155</sup> In het onderzoek heeft verder een oriëntatie plaatsgevonden op de inleidingsvragen bij de beide boeken, met bijzondere aandacht voor de eerste hoorders. Vanwege de centrale rol van de *יְרֵאֵת יְהוָה* in de wijsheidsliteratuur is een korte review uitgevoerd naar de betekenis daarvan. Ook is er een aantal auteurs bestudeerd die die Spreuken en Job bekijken vanuit morele en spirituele vorming.<sup>156</sup> Hierdoor is de wereld van de tekst zo scherp mogelijk geworden. Van belang was vooral de analyse die is gemaakt van de manieren waarop er gecommuniceerd wordt in de boeken en welke intentie deze literaire aspecten hebben met het oog op de lezer.<sup>157</sup> Dit bleek zinvol om de subjectpositie van de lezer op het spoor te komen. De twee genoemde concepten en al deze middelen samen brengen aan het licht welke openingen in de teksten zelf aanwezig zijn die de lezer uitnodigen tot een gesprek met de tekst.

Vanuit al deze inzichten is een lijst met intenties opgesteld die de boeken tonen in het vormingsproces van de lezer. Deze zijn met elkaar in verband gebracht en herleid tot drie hoofdintenties die in beide boeken op hun eigen manier aan de orde zijn (zie bijlage 3). Dit zijn: het initiëren van een zoekproces, het transformeren van de perceptie en het uitdagen een positie in te nemen. Bij deze drie intenties zijn cases en voorbeelden gekozen die deze onderbouwen en illustreren. De intenties worden in het vervolg van dit hoofdstuk beschreven. Dat gebeurt per boek, omdat ze in Spreuken en Job een verschillend karakter hebben. Bij elk boek wordt eerst

---

<sup>153</sup> Viljoen, 'Spiritual formation', 1; Igrave, 'From storybooks', 275.

<sup>154</sup> Zie ook Huijgen, *Lezen*.

<sup>155</sup> Er is dus gekozen voor een combinatie van een directe lezing van de teksten met de lezing door 'leken' en theologen van diezelfde teksten. Zie Briggs, 'Biblical Hermeneutics', 216-217.

<sup>156</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*; Ford, *Christian Wisdom*; Fortin, 'Lament'; Newsom, *The Book*; Viljoen, 'Spiritual Formation'.

<sup>157</sup> Voor een vergelijkbare methode om de pedagogiek van bijbelteksten op het spoor te komen zie Petraný, *Pedagogy*, 42-43. Newsom, *The Book*, 11-15 spreekt over genre als een *reading contract* tussen tekst en lezers. Zie ook Longman III, *The Fear*, 276-282.

beargumenteed dat dit boek gericht is op vorming, waarna het eigene van de drie intenties in dat boek wordt beschreven. In de conclusie wordt dit bij elkaar gebracht.

### 3.3 'Luister, mijn zoon' – Spreuken en ontvankelijkheid

Het is evident dat het boek Spreuken gericht is op vorming. Het boek is immers sterk pedagogisch van aard door de relatie van vader, moeder en zoon waarmee het inzet (1,8). Het is gericht op de vorming van een nieuwe generatie in de geest van de Torah in de verantwoordelijkheden in de verbanden van familie, economie en politiek.<sup>158</sup> Het boek is product van een lange redactiegeschiedenis.<sup>159</sup> De context waarin belangrijke delen van de redactie plaatsvond is mogelijk die van de joodse gemeenschap die haar bestaan zoekt op te bouwen in Judea na de Babylonische ballingschap<sup>160</sup> of de worsteling met haar identiteit tijdens de hellenistische periode.<sup>161</sup> In het eerste geval leeft de aangesproken zoon tussen teruggekeerde ballingen die hun bestaan in Judea weer op moeten bouwen te midden van achtergebleven joden en Kanaänieten. Dat gaat gepaard met allerlei problemen op ethisch vlak: diefstal, armoede, schulden (zie Ezra en Nehemia). Ook zijn er etnische spanningen. Joodse mannen trouwen met Kanaänieten en zorgen zo voor vermenging, ook op godsdienstig gebied. Ezra en Nehemia reageren hier fel op door gemengde huwelijken te ontbinden. Wanneer de eindredactie van Spreuken van later datum is, bevindt de joodse jongen zich in een tijd waarin hellenistische invloeden de identiteit van de joodse gemeenschap wil verzwakken.<sup>162</sup> De jongen komt in aanraking met Griekse filosofieën en de decadentie van de hellenistische cultuur. In ieder geval gaat het om een context waarin het een uitdaging vormde om de geest van de Torah door te geven aan de volgende generatie. Het boek adresseert een 'crisis of otherness',<sup>163</sup> waarin de verbondenheid van God met Israël en met de kinderen van Israël onder spanning stond.<sup>164</sup>

#### *3.3.1 Initiëren van een zoekproces*

Wijs worden wordt in het Spreukenboek voorgesteld als een proces van zoeken en vinden. De wijsheid wordt voorgesteld als een vrouw die uitnodigend staat te roepen (1,20-21; 8,8,1-3; 9,1-3). Aan de oproep om te zoeken is de belofte verbonden van vinden (2,5-5; 8,35). Deze

---

<sup>158</sup> Clifford, 'Reading', 245.

<sup>159</sup> Fox, *Proverbs*, 5; Perdue, *Wisdom Literature*, 47.

<sup>160</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2.

<sup>161</sup> Fox, *Proverbs*, 49.

<sup>162</sup> Fox, *Proverbs*, 49, 901-902.

<sup>163</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2.

<sup>164</sup> Voor een weergave van de impliciete connectie tussen wijsheid, Torah en verbond, zie Longman III, *The Fear*, 163-175.

paragraaf maakt duidelijk hoe de lezer gedurende het boek Spreuken wordt uitgenodigd tot dit zoekproces.

In het boek Spreuken worden verschillende personages sprekend ingevoerd. Aan het begin van het boek komen een vader- en een moederfiguur aan het woord die hun zoon aanspreken. Verderop verschijnen ook personages die de zoon op straat kan tegenkomen, bijvoorbeeld mensen die uit zijn op winstbejag (1,10-14). De personages die naast de vader en de moeder het meeste aan het woord komen zijn vrouw Dwaasheid en vrouw Wijsheid die beiden op de straat staan te roepen (zie verder paragraaf 3.3.2). De aangesproken zoon zelf komt helemaal niet aan het woord. Hij is een *literary hole*, zijn karakter wacht erop om ingevuld te worden door de subjectiviteit van de lezer.<sup>165</sup> De uitnodiging om te zoeken naar wijsheid klinkt hier dus direct aan het adres van de lezer zelf.

Het discours dat de lessen van de vader in Spreuken 1-9 inleidt wordt steeds gekenmerkt door het patroon van adres – aansporing – motivatie.<sup>166</sup> De aansporing is vaak שמע, luister. Hier klinkt een echo uit Deuteronomium 6, waar God het שמע uitspreekt tot Israël als gemeenschap. Het שמע vormt de kernbelijdenis van Israëls geloof die zij moeten overdragen aan hun kinderen. De vader in Spreuken maakt dit waar: hij geeft aan zijn lessen zelf weer van zijn vader overgedragen te hebben gekregen (4,3-4). Het thema ‘horen’ zal daarnaast ook zijn ontleend aan de Egyptische wijsheid. Cf. 1 Koningen 3,9 waar Salomo bidt om een horend hart (לב שמע). In zijn aansporingen wijst de vader steeds op ‘mijn onderricht’ (תורתִי). Een ander kernwoord is וּפָרַח (bestrafing, tuchtiging).<sup>167</sup> Vermaning ter harte nemen is nauw verbonden aan wat als wijs gezien wordt (cf. 3,11 en 15,32-33). Hieruit blijkt het gewicht van wat de vader te zeggen heeft. Hij vertegenwoordigt daarmee de traditie. Onder exegeten is er discussie over de vraag in hoeverre dit discours van de vader autoritair is en een luisterende, receptieve houding van de zoon vereist of dat er ook sprake is van reciprociteit.<sup>168</sup>

Dat het gewicht van de traditie en de geïmpliceerde houding van ontvankelijkheid de activiteit van de lezer niet uitsluiten wordt duidelijk uit een aantal dingen. Allereerst vanuit de gerichtheid op de hart, de persoonlijke ruimte, van de zoon, bijvoorbeeld in Spreuken 3,1: ‘laat je hart mijn geboden in acht nemen’. Het werkwoord נָצַר (bewaren, in acht nemen) duidt een opzettelijke en actieve daad aan. Ten tweede bevat het discours van de vader naast zijn

---

<sup>165</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2.

<sup>166</sup> Fox, *Proverbs 1-9*, 45; zie ook Petrany, *Pedagogy*, 47.

<sup>167</sup> Het komt dertig keer in Spreuken voor (dat 60% van het gebruik van het woord in het hele OT), waarvan dertien keer in Spreuken 1-9. Het gaat om tuchtiging die zowel lichamelijk kan zijn (het komt in combinatie met ‘stok’ voor in Spr. 13,24; 22,15; 23,13) als met woorden (vgl. bijv. Spr. 1,8). De terechtwijzing staat in de context van opvoedend straffen.

<sup>168</sup> Zie voor verschillende posities Petrany, *Pedagogy*, 48-50.

aansporingen ook steeds een motivatie. Hij schildert de gevolgen voor ogen van het wel of niet luisteren naar zijn onderricht en dat van vrouwe Wijsheid. Het één leidt tot leven, het ander tot de dood. Op deze manier wordt de lezer aangesproken in zijn intrinsieke motivatie een goed leven te vinden. Hij of zij heeft juist ook deze motivatie te onderzoeken.

Een opvallende beweging in het boek is verder dat wordt toegewerkt naar de toekomstige zelfstandigheid van de zoon.<sup>169</sup> Dit wordt duidelijk vanuit de opbouw van het boek. Aan het begin van Spreuken ontmoeten we de zoon aan de voeten van zijn vader die hem instructie geeft. Steeds meer wijst de vader echter van zichzelf af naar de figuur van vrouwe Wijsheid, die op straat en in de economische en politieke centra staat te roepen (1,20-21; 8,1; 9,1-3).<sup>170</sup> De zoon moet naar haar leren luisteren en een persoonlijke relatie met haar ontwikkelen (8,17.21.32-36). Zo komt zij als het ware in de plaats van de opvoeders te staan. Dit gebeurt door het opwekken van angst voor het gevaar van dwaasheid en het opwekken van bewondering voor en verlangen naar wijsheid.<sup>171</sup> Door te luisteren naar zijn opvoeders moet de zoon in staat worden wanneer hij uit het huis van zijn vader het maatschappelijk leven ingaat de stem van de wijsheid en de dwaasheid te herkennen. De instructies van de vader blijven opmerkelijk 'leeg' van inhoud.<sup>172</sup> Ze geven vooral een richting aan, namelijk van commitment aan de Torah, aan הַתּוֹרָה en het recht doen in de verbondsgemeenschap.<sup>173</sup> Ze willen een houding vormen van ontvankelijkheid voor betrouwbare autoriteiten en trouw in basale relaties.<sup>174</sup>

Na de introductie van Spreuken 1-9, die het perspectief vormt waarin de eindredacteuren van het boek de spreuken willen zetten, volgen 'losse spreuken'. Dit zijn stellingen in de derde persoon, uitspraken waarin niemand direct wordt aangesproken. Ze zijn zodanig open van karakter dat de lezer (de zoon) erop moet reflecteren in het licht van zijn eigen situatie.<sup>175</sup> Deze spreuken vormen, zelfs voor ervaren lezers, één voor één om een denkpaauze.<sup>176</sup> Typisch aan de Hebreeuwse spreuken zijn de parallelismen die bestaan uit twee regels, deze nodigen de lezer

---

<sup>169</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2; Petrany, *Pedagogy*, 51.

<sup>170</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2.

<sup>171</sup> Meest recente onderzoek naar de betekenis van de הַתּוֹרָה וְהַדָּבָר laat zien dat dit zowel positieve als negatieve connotaties heeft. Ellis, 'Reconsidering', 93-95. Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2 en Viljoen, 'Spiritual formation', 5 laten zien dat het discours van vrouwe Wijsheid verschuift van het negatieve (1,20-33) naar het positieve (8,1-9,6).

<sup>172</sup> Weeks, 'Wisdom', 25; Viljoen, 'Spiritual formation', 4.

<sup>173</sup> Aldus Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2 staan in het discours van de ouders 'communal values' centraal. Volgens Moberly, 'Solomon and Job', 16 gaat het in Spreuken om 'wisdom in dealing with other people in the exercise of [...] royal responsibilities'. Zie voor de verbinding tussen wijsheid en recht ook Sæbø, 'חֶסֶד', 564-565.

<sup>174</sup> Clifford, 'Reading', 245.

<sup>175</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2; Petrany, *Pedagogy*, 56.

<sup>176</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2; Clifford, 'Reading', 243.

uit om beiden aan elkaar te relateren.<sup>177</sup> Daarnaast moeten de spreuken ook thematisch aan elkaar gerelateerd worden om patronen van wijsheid te ontdekken.<sup>178</sup> Aan het einde van het boek (31,10-31) wordt een ideaaltipe geschetst en hieruit wordt dan ook duidelijk wat het doel van het zoekproces is: de zoon is uit het huis van zijn vader gegaan, neemt een verantwoordelijke plek in de gemeenschap in en heeft een vrouw gevonden met יְרֵאָת יְהוָה.<sup>179</sup> Het boek spoort aan deze zoektocht aan te gaan, maar of dat ook lukt is de open vraag. Dat blijkt uit het feit dat de zoon zelf geen stem krijgt in het boek en de invulling ervan dus bij de lezer wordt neergelegd. Daarnaast blijkt dit uit de vraag waar het boek mee eindigt: ‘Wie zal (...) vinden?’ (31,10)

Het boek Spreuken initieert dus een zoektocht naar wijsheid bij de lezer door in de eerste negen hoofdstukken duidelijke aanwijzingen te geven over waar wijsheid te vinden is. Wijsheid heeft in Spreuken met accumulerend inzicht te maken, wijs word je door de traditie van vorige generaties in acht te nemen. De lezer wordt aangespoord tot ontvankelijkheid voor de autoriteit van die traditie, waarin het spreken van oudere generaties het gewicht van het spreken van God zelf heeft. Dit impliceert tegelijk ook een onderzoekende houding om te ontdekken wat wijs is. Dit alles staat in het kader van de יְרֵאָת יְהוָה. Zo wordt de lezer dus ook in zijn persoonlijke verhouding ten opzichte van God aangesproken. De openheid voor de respons van de lezer hierop opent een ruimte voor het actief exploreren van de vraag wat de spreuken willen onthullen over hoe de werkelijkheid, ook die van de lezer, in elkaar zit.

### *3.3.2 Transformeren van de perceptie*

In het zoekproces dat bij de lezer geïnitieerd is heeft de tekst ten doel iets te doen aan de manier waarop hij of zij de wereld waarneemt. Clifford stelt dat het boek niet ten doel heeft om nieuwe informatie te geven, maar reflectie te stimuleren om dingen op een nieuwe manier te zien. In deze paragraaf worden twee manieren beschreven van hoe dit in Spreuken werkt.

In het boek worden verschillende personages ten tonele gevoerd. In de groei naar volwassenheid komt de zoon stemmen met verschillende waarde tegen.<sup>180</sup> Niet alleen die van de traditie van zijn voorgeslacht, maar ook stemmen van dwaasheid. Deze moet hij leren onderscheiden. In hoofdstuk 1-9 zijn de belangrijkste figuren vrouwe Wijsheid en vrouwe Dwaasheid. Zij worden met (voor de oorspronkelijke lezer) heel alledaagse beelden beschreven.

---

<sup>177</sup> Clifford, ‘Reading’, 247.

<sup>178</sup> Brown, ‘The Didactic Power’, 139; Petrany, *Pedagogy*, 57-58.

<sup>179</sup> Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.2. Voor Spreuken 1-9 en 31 als interpretatief frame voor het hele boek zie ook Fox, *Proverbs*, 915 en Waltke, *The Book*, 518-519.

<sup>180</sup> Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.2.



Ze bevinden zich op de pleinen van de stad, te midden van het rumoer van handel en politiek (1,20-21), er worden tijdsaanduidingen beschreven (7,8-9) en kleding (7,10), er wordt gegeten (9,2.5) en gevreeën (7,16-21). Duidelijk is dat de taal rond deze vrouwen sterk metaforisch geladen is. Een voorbeeld hiervan is dat de plaats waar zij zich bevinden. De hoogten binnen en buiten de stad waarop de vrouwen staan te roepen (8,2; 9,14) zijn in het oude oosten de plaatsen waar de godheid woont. Zo blijkt dat vrouwe Wijsheid een personificatie is van  $\eta\eta\eta$  zelf en dat vrouwe Dwaasheid de goden van de vreemde vrouwen die ook om de aandacht van de spreukenzoon dingen representeert.<sup>181</sup> Beiden spreken de eros of het verlangen van de zoon aan (7,16-21; 8,17).<sup>182</sup> Beide vrouwen hebben ook een type in het ‘gewone leven’, namelijk de vreemde vrouw (7,5) en de krachtige vrouw (31,10).<sup>183</sup> Op deze manier wordt dus het transcendente karakter van het dagelijkse en maatschappelijke leven van handel, politiek en seksualiteit geopenbaard.

Ook in de spreukenverzamelingen in Spreuken 10-29 komen allerlei personages langs: rijken en armen, ruziemakende vrouwen en onrechtvaardige mannen, oude en jonge mensen etcetera. De overeenkomst met Spreuken 1-9 is dat er steeds tegenstellingen worden gevormd tussen wijzen en dwazen, godvrezenden en goddelozen, zoals ook vrouwe Wijsheid en vrouwe Dwaasheid zo’n tegenstelling vormen. Spreuken toont een wereld die is verdeeld in rechtvaardigen en wijzen aan de ene kant en dwazen en onrechtvaardigen aan de andere kant.<sup>184</sup> Deze onderscheidingen zijn heel zwart-wit. Hier kan vervreemding optreden bij de lezer die de wereld in de praktijk als veel complexer ervaart. De scherpe onderscheidingen moeten begrepen worden vanuit het doel van de vorming van de lezer.<sup>185</sup> Ze willen de lezer zijn of haar eigen leven in een nieuw licht laten zien. Daarbij gebruikt het boek verschillende stijlmiddelen. Twee voorbeelden daarvan geven aan hoe deze stijlmiddelen de perceptie van de lezer kunnen veranderen. Een belangrijk stijlmiddel in Spreuken is de hyperbool.<sup>186</sup> Hyperbolische uitspraken hebben niet tot doel absolute uitspraken over de werkelijkheid te doen, maar ze trekken een zaak door tot in het extreme om een diepere waarheid duidelijk te maken. Een ander veel voorkomend stijlmiddel is de metafoor. Ook metaforen hebben het doel de perceptie van de lezer te veranderen.<sup>187</sup> Viljoen geeft aan hoe dit de lezers perceptie van de wereld kan vormen. Daarvoor moeten verschillende spanningen die in de tekst aanwezig zijn worden

<sup>181</sup> Longman III, *The Fear*, 24.

<sup>182</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2; Fox, *Proverbs 1-9*, 294-295.

<sup>183</sup> Fox, *Proverbs 10-31*, 908-911; Waltke, *The Book*, 518-519.

<sup>184</sup> Viljoen, ‘Spiritual formation’, 6.

<sup>185</sup> Viljoen, ‘Spiritual formation’, 6-7.

<sup>186</sup> Osborne, *The hermeneutical spiral*, 253.

<sup>187</sup> Brown, ‘The Didactic Power’, 152.

geëxploreerd:<sup>188</sup> a) de spanning binnen de metafoor;<sup>189</sup> b) de spanning in interpretatie wanneer de metafoor letterlijk wordt genomen; en c) de spanning tussen de wereld van de tekst en de wereld van de lezer.<sup>190</sup>

Het boek Spreuken wil dus de perceptie van de lezer transformeren door een wereld van tegenstellingen, metaforen en paradoxen voor te houden en het verlangen van de lezer naar wat goed, wijs en God is aan te spreken. Het boek reikt daarbij onderscheidingscriteria aan. Daarmee wil het een onderliggende orde in de wereld, die op het eerste gezicht complex lijkt, openbaren.

### ***3.3.3 Uitdagen positie in te nemen***

Dat het boek gericht is op de wereld op een nieuwe manier zien is duidelijk geworden in de vorige paragrafen. Het doel daarvan is te helpen kiezen.<sup>191</sup> Het boek Spreuken vormt één grote aansporing om positie in te nemen ten opzichte van God, de traditie van de ouders en de gemeenschap waarin men leeft. Het slot van de inleiding laat dit het meest pregnant zien: vrouw Wijsheid en vrouw Dwaasheid worden nog eens scherp tegenover elkaar gezet met hun uitnodigingen (Spr. 8 en 9). Deze grote keuze tussen wijsheid en dwaasheid wordt vervolgens klein in de alledaagse thema's als vriendschap, omgaan met bezit en taalgebruik. Daarover gaan de spreuken in hoofdstuk 10-29. Ook deze zijn dus gericht op het innemen van een positie. De Israëlitische wijsheid kent dan ook een praktische oriëntatie. Inzicht in het goede en het goede doen zijn hierin bijna synoniem.<sup>192</sup> Voor de lezer betekent dit dat niet in abstracto over de tekst gesproken kan worden. De tekst vraagt erom niet alleen de wereld van de tekst te begrijpen (de inbedding van metaforen etc.), maar ook de verbinding met de eigen wereld te ontdekken om de onderliggende levenslessen op het spoor te komen.<sup>193</sup>

Het innemen van positie heeft dus alles te maken met ethiek. Dit heeft ook een theologische dimensie. Op een bijzondere manier wordt dit duidelijk tegen het einde van het boek. In 3.3.1 is aangetoond hoe het boek Spreuken gericht is op de toekomstige zelfstandigheid van de zoon. Tegen het einde van het boek, in het gebed van Agur (30,1-9), wordt een nieuwe stap in volwassenheid zichtbaar.<sup>194</sup> Er is hier een zoon (de zoon van Jake; 30,1) aan het woord. Tegelijk dienen zijn woorden ook als opvoedingsmateriaal, er wordt als het ware een gebed

---

<sup>188</sup> Ontleend aan Viljoen, 'Spiritual formation', 4.

<sup>189</sup> Deze spanning is kenmerkend voor de metafoor; zie Brown, 'The Didactic Power', 135-136.

<sup>190</sup> Clifford, 'Reading', 242.

<sup>191</sup> Clifford, 'Reading', 243.

<sup>192</sup> Clifford, 'Reading', 248.

<sup>193</sup> Osborne, *The hermeneutical spiral*, 254.

<sup>194</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2; Petransy, *Pedagogy*, 59-62

gemodelleerd. Dit is het enige moment in het hele boek waarin de horizontale communicatie doorbroken wordt: er wordt direct tot God gesproken.<sup>195</sup> In dit gebed staat de zoon in zijn persoonlijke, ontvankelijke en aanspreekbare positie. In het voorgaande stonden vooral de morele vorming door de ouders en het voorgeslacht centraal. Ten opzichte hiervan is in het gebed van Agur nieuw dat niet karakter en discipline leiden tot wijsheid, maar zich direct tot God te wenden.<sup>196</sup> Zo openbaart dit relatief uit de toon vallende gedeelte dat wijs worden in de context van generaties en de verbondsgemeenschap is ingebed in de relatie met יהוה zelf.

### 3.3.4 Conclusie

In deze paragrafen is duidelijk geworden hoe het boek Spreuken erop gericht is de lezer mee te nemen in een proces van zoeken naar wijsheid, het transformeren van zijn of haar perceptie van de wereld door metaforen en prikkelende uitspraken naar het innemen van een eigen positie in de concrete verbanden waarin hij of zij staat. Kernwoord daarbij is ontvankelijkheid. Het gaat om ontvankelijkheid voor de wijsheid van oudere generaties, het eigen maken van de traditie (i.e. de Torah) en voor wat de spreuken onthullen over een goed leven in Gods wereld en daarin ook over God zelf.

### 3.4 'Ik zal spreken' – Job en subversiviteit

Waar het boek Spreuken duidelijk gericht is op de vorming van mensen, is dit in het boek Job op een heel andere manier het geval. Het moet niet worden gezien als een verhandeling over het theodicee, maar als wijsheidsliteratuur in de Israëlitische zin van het woord: de centrale vraag is hoe een mens wijs leeft te midden van trauma en ontworteling.<sup>197</sup> Dit geldt niet alleen Job (wereld van de tekst), maar ook de lezer. Ook in Job gaat het om het verkrijgen van inzicht, de vorming van karakter en het leven in יְרֵאת יְהוָה. Dat het boek Job gericht is op vorming<sup>198</sup> is het duidelijkst zichtbaar wanneer de proloog vergeleken wordt met de epiloog.

Meteen aan het begin van de proloog wordt Job geïntroduceerd als hoofdpersoon. Hij wordt getypeerd als een rechtvaardig en onberispelijk man, met יְרֵאת יְהוָה, wijkende van het kwaad (1,1). Hij is als het ware de perfecte zoon uit Spreuken.<sup>199</sup> Ook verderop in het hoofdstuk wordt hij beschreven als een patriarch die als een godvrezende te midden van zijn familie staat

---

<sup>195</sup> Petransy, *Pedagogy*, 59.

<sup>196</sup> Fox, *Proverbs 10-31*, 862. Aldus Fox mist Agur de wijsheid van de esoterie, maar verheerlijkt hij de wijsheid van de Torah.

<sup>197</sup> Fohrer, *Das Buch*, 36; Ford, *Christian Wisdom*, 91-92

<sup>198</sup> Zie voor visies op Job als gelouterde wijze onder andere Brown, *Wisdom's Wonder*, h.3-4; Ford, *Christian Wisdom*, 90-138; Fortin, 'Lament'; Peels, 'Van horen'.

<sup>199</sup> Hierop wijst Brown, *Wisdom's Wonder*, h.3.

(1,5). God spreekt over hem in superlatieven: er is niemand op aarde zoals hij (1,8; 2,3).<sup>200</sup> Job wordt dus neergezet als een wijze bij uitstek. Mogelijk is er ook een angstige component aanwezig in de offers die Job ten behoeve van zijn kinderen brengt. Job vermijdt het kwaad omdat hij zich bewust is van de gevolgen ervan ('covenantal morality').<sup>201</sup> Tweemaal wordt hij sprekend ingevoerd. Uit zijn reactie op het verschrikkelijke kwaad dat hem treft – 'הַיְהוָה heeft gegeven, הַיְהוָה heeft genomen, de naam van הַיְהוָה zij geloofd' (1,22) en 'zouden wij het goede wel van God ontvangen en zouden we het kwade niet ontvangen?' (2,10) – blijkt een berustende en onderwerpende vroomheid. Wat betreft de communicatie in de proloog krijgt de lezer vanuit het perspectief van een alwetende verteller een blik in de hemel en op de aarde. Zo is duidelijk wat in de hemel de aanleiding vormde op de verschrikkelijke gebeurtenissen die Job treffen, iets waar hijzelf geen zicht op heeft. De vraag waar het om te doen is, is of Jobs יְרֵאָת יְהוָה 'zonder reden' is (1,9).<sup>202</sup> In dit begin wordt er alleen op een horizontale manier gecommuniceerd. God en de satan spreken met elkaar in die voor Job onzichtbare werkelijkheid; de boodschappers en zijn vrouw spreken met Job.

Opvallend ten opzichte van de proloog is dat de communicatie in de hemel en op aarde in de epiloog geen gescheiden werelden meer zijn, maar dat de directe communicatie van God tot mensen die in de tussenliggende dialogen is begonnen wordt voortgezet. God spreekt tot Job en Elifaz (42,7-8). Dit blijkt ook nodig te zijn om de gemeenschap tussen Job en zijn vrienden te herstellen. Elifaz wordt zijn plaats gewezen en Job krijgt een positie als middelaar tussen de vrienden en God. Zijn persoon wordt het middel waardoor de ontmoeting van anderen met God kan plaatsvinden.<sup>203</sup> Hiermee krijgt Job, die naar de randen van het bestaan was gedrukt, een plek in de gemeenschap terug. Jobs karakter is veranderd en hij neemt een andere plaats in ten opzichte van de andere personen. Hij is nu niet degene die bidt en offert terwijl zijn kinderen feest vieren, maar is zelf het middelpunt van het gedekte tafel die hij deelt met zijn vrienden en familie.<sup>204</sup> '[T]he spirit is one of compassion, support and generous gift-giving', aldus Ford.<sup>205</sup> Job neemt deel aan het leven dat hij als gave ontvangen heeft.<sup>206</sup> Zijn nieuwe kinderen, die de verloren kinderen niet kunnen vervangen, herinneren hem aan de blijvende kwetsbaarheid én de schoonheid ervan (42,14-15).<sup>207</sup> Hij blijkt daarin ook onorthodoxe keuzes te maken. Waar

---

<sup>200</sup> Hierop wijst Ford, *Christian Wisdom*, 117.

<sup>201</sup> Zo Brown, *Wisdom's Wonder*, h.3 en Fortin, 'Lament', 3.

<sup>202</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.3; Ford, *Christian Wisdom*, 99-102; Fortin, 'Lament', 4.

<sup>203</sup> Fortin, 'Lament', 7-12 spreekt daarom over een priesterlijke, sacramentele roeping die Job krijgt in en door het leven in zijn onverdiende lijden.

<sup>204</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4; Ford, *Christian Wisdom*, 117.

<sup>205</sup> Ford, *Christian Wisdom*, 117. Cf. Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4.

<sup>206</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4.

<sup>207</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4; Fortin, 'Lament', 12.

de erfenis volgens de wet van Mozes voorbehouden was aan zonen laat Job ook zijn dochters daarin delen.<sup>208</sup> Een ander verschil met de proloog is dat er nu niet in termen van superlatieven over Job gesproken wordt, maar met comperatieven: יהִנֶּהֱ vermeerderde (42,10) en יהִנֶּהֱ zegende zijn latere leven *meer* dan het eerdere (42,12). Er is nu geen sprake van perfectie in het leven van Job, maar van groei.<sup>209</sup> Zo laat het boek een verandering van de יהִנֶּהֱ יהִרְצֵהּ van de persoon van Job zien van ‘covenantal morality’ (zoals in het boek Spreuken) naar יהִנֶּהֱ יהִרְצֵהּ ‘zonder reden’.

Deze verandering in Job heeft plaatsgevonden gedurende het middendeel van het boek (Job 3-42,6).<sup>210</sup> Dit deel bestaat uit dialogen tussen Job en de vrienden (3-27), een gedicht over de wijsheid (Job 28), een getuigenis van Job (29-31), een bijdrage van Elihu (32-37),<sup>211</sup> een godsopenbaring (18,1-9,35; 40,1-41,25) en Jobs reactie daarop (39,36-38; 42,1-6). Ook hierin wordt de lezer meegenomen in de drie bewegingen: het initiëren van een zoekproces, het transformeren van de perceptie en het uitdagen een positie in te nemen. Deze worden hieronder uitgewerkt.

### ***3.4.1 Initiëren van een zoekproces***

In tegenstelling tot in Spreuken wordt de lezer in het boek Job niet direct aangesproken. De lezer wordt meegenomen in het verhaal van Job en de dialogen met zijn vrienden, en daarmee daagt het boek uit tot een zoekproces. Dit gebeurt op verschillende manieren. Allereerst doordat de lezer een eigen positie moet zoeken te midden van de zich ontvouwende dialoog en ten tweede door de ontwikkeling van de persoon Job als spiegel voor te stellen.

Als toeschouwer bij het lijden van Job en de gesprekken met zijn vrienden ziet de lezer verschillende manieren van omgaan met lijden en omgaan met een lijdende.<sup>212</sup> De lezer kan zich daarmee identificeren of juist vervreemd van voelen. Het boek brengt de lezer daarbij bewust in verwarring. Waar het karakter van Job in de proloog waardeoordelen kreeg toegekend (1,1; 2,10), ontbreken die in de dialogen. De gesprekken zijn zeer complex en niet eenduidig,

---

<sup>208</sup> De Torah maakt naar aanleiding van de vraag van de dochters van Zelafead alleen een uitzondering wanneer er geen zonen zijn (zie Num. 27 en 36).

<sup>209</sup> Ford, *Christian Wisdom*, 117-118.

<sup>210</sup> Volgens veel bijbelwetenschappers vormen de proloog en epiloog een volksverhaal met een veel oudere herkomst dan de dialogen in het boek. In het boek zijn ze echter op een welbewuste manier gecomponeerd. Daarom moet de epiloog gelezen worden in het licht van de dialogen. Clines, *Job*, lviii; Fohrer, *Das Buch*, 32; Ford, *Christian Wisdom*, 116.

<sup>211</sup> Zie voor verschillende lezingen van dit gedeelte Van de Beek, *Rechtvaardiger*, 65-75; Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4; Perdue, *Wisdom Literature*, 128-130.

<sup>212</sup> Dit uitgangspunt kiezen Stögbauer-Elsner, ‘Ijob’, 7-9 en Zimmermann & Zimmermann, ‘Mimesis’, 5.

een duidelijk onderscheidingscriterium over wat wijs is ontbreekt.<sup>213</sup> Geen enkele stem, niet die van Job en niet die van één van de drie vrienden, lijkt volledig ‘goed’ of volledig onacceptabel. Daarnaast is er onder exegeten totaal geen overeenstemming over de interpretatie van *key passages*. Een voorbeeld daarvan zal aan de orde komen in 3.4.2.2.<sup>214</sup>

Ook wordt bij de lezer een zoekproces geïnitieerd doordat de ontwikkeling van Job als spiegel dient waarvoor de lezer wordt geplaatst. Deze ontwikkeling van Job gebeurt in de dialogen. Hierin ontvouwt zich het rijke innerlijk van Job. De dialoog met de vrienden (Job 3-27) bestaat uit drie cycli. In elke cyclus neemt Job eerst het woord en reageren de vrienden daarop.<sup>215</sup> Hierin is er geen sprake meer van berusting en onderwerping. Job uit verbijstering vanuit het diepst van zijn wezen en wil met zijn woorden de hele orde in de kosmos omverwerpen (Job 3). Het is het begin van zijn subversieve spreken. Hoe zet dit de lezer aan tot zoeken? Een voorbeeld uit het discours van Job verheldert dit. In de eerste cyclus (Job 3-11) overheersen in de woorden van Job vormelementen uit de klaagpsalmen.<sup>216</sup> Hierin brengt de bidder zijn nood en zijn onschuld naar voren. Zowel Brown als Fortin laten zien dat de klacht dient als een middel voor spirituele ontwikkeling.<sup>217</sup> Dat geldt zowel voor Job zelf als voor de lezer. Alleen al de lengte van de klacht en dialogen erover laat zien hoe reëel Jobs pijn is en hoe belangrijk het gesprek erover.<sup>218</sup> De lezer kan niet gevoelloos getuige zijn van het lijden van Job en van anderen.<sup>219</sup> De poëzie dwingt om met Job vragen te stellen over God, zijn recht en zijn relatie met mensen.<sup>220</sup>

Het zoekproces bij de lezer wordt in het boek Job dus geïnitieerd vanuit de verwarring van het trauma en van de tekst. De verwarring gebeurt dus zowel op tekstueel niveau (wat wordt er eigenlijk gezegd), als op moreel niveau (wat is wijs en goed in wat wordt gezegd) als op existentieel en theologisch niveau (de intensiteit van het lijden roept vragen op over het mens-zijn en over God).

---

<sup>213</sup> Ford, *Christian Wisdom*, 122-123; Moberly, ‘Solomon’, 16-17.

<sup>214</sup> De *key passage* die in 3.4.2.2 aan de orde komt is Job 42,1-6 (in het licht van de voorgaande godsopenbaring). Een voorbeeld van een andere *key passage* die heel verschillend geïnterpreteerd wordt (samenhangend met de vraag wiens stem het vertegenwoordigt) is het gedicht over de wijsheid in Job 28. Zie Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.3; Ford, *Christian Wisdom*, 134-138; Moberly, ‘Solomon’, 12-16; Perdue, *Wisdom Literature*, 127-128 voor verschillende opvattingen. Wat betreft de uiteenlopende interpretaties van het boek stelt Ford, *Christian Wisdom*, 93: ‘it might even be a mark of failure were interpretations over the centuries, or across cultures, or through the varied experiences of one lifetime, to remain the same.’

<sup>215</sup> Fohrer, *Das Buch*, 34 en 51.

<sup>216</sup> Fohrer, *Das Buch*, 51.

<sup>217</sup> Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.3; Fortin, ‘Lament’, 7-8.

<sup>218</sup> Fortin, ‘Lament’, 8.

<sup>219</sup> Fortin, ‘Lament’, 8.

<sup>220</sup> Cf. Van de Beek, *Rechtvaardiger*, 33-35

### 3.4.2 Transformeren van de perceptie

Job dwingt niet alleen tot het stellen van vragen, maar doet ook het inzicht in het mens-zijn en in God groeien. Dat gebeurt gedurende de dialogen van Job met de vrienden (3.4.2.1) en door het spreken van God (3.4.2.2).

#### 3.4.2.1 Botsende percepties

In het boek Job zijn verschillende stemmen opgenomen die representeren hoe er in de omgeving van de schrijver(s) gedacht werd.<sup>221</sup> De sprekers vertegenwoordigen verschillende gedachtewerelden die in de dialogen met elkaar botsen. Deze *moral imaginations* zoals Newsom ze noemt komt de lezer niet alleen op het spoor door de claims die door de sprekers worden gemaakt te onderzoeken, maar ook door te kijken naar de metaforen die worden gebruikt, het narratieve kader waar de spreker vanuit gaat en het culturele discours.<sup>222</sup> In de dialogen is er een botsing tussen dat van Job en dat van de vrienden.

Eén van de aspecten die dit illustreert is het zoeken van God in het lijden.<sup>223</sup> De vrienden sporen Job aan tot gebed en het zoeken van God met symbolische vormen, woorden en gebaren (Job 5; 8; 11; 22). Hierdoor zou zijn onrust weggenomen worden, hij weer orde in de wereld ervaren (8,5-6) en zijn lichaam veiligheid vinden (11,13-19).<sup>224</sup> Jobs gebed leidt hier echter niet toe (16,6-17). Integendeel, zijn lichaam is gebroken en Job ziet dit als de vernietigende activiteit van God zelf.<sup>225</sup> Hiermee wordt zijn gebroken lichaam een getuige van het onrecht. Job roept om recht aan het adres van God, degene die hij tegelijk ook aanklaagt (16,18-21). Hiermee voert hij een nieuw soort taal in. Als alternatief voor de praktijk van het gebed, die een persoonlijke, emotionele maar ook asymmetrische verhouding impliceert, gebruikt Job taal uit de rechtspraak, waarin de sociale ongelijkheid tussen mensen geen rol speelt.<sup>226</sup> Job roept God de rechtbank in en vraagt om iemand die rechtspreekt tussen hen (9,33; 16,19; 19,25). Een metafoer die eigenlijk onmogelijk is, omdat God zelf ook de bron en garantie van het recht is (cf. bijvoorbeeld Ps. 72,1-2). Fortin roept de vraag op of het zwijgen van God betekent dat Hij Job uitdaagt om voor zichzelf en anderen de luisteraar en getuige te zijn waar hij om vraagt. Fortin ziet dit in het licht van de ontwikkeling die Job doormaakt: 'Job must learn to speak to

---

<sup>221</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.3-4; Newsom, 'Job', 239-253; Newsom, *The Book*, 16-17; Perdue, *Wisdom Literature*, 89-117.

<sup>222</sup> Newsom, 'Job', 240.

<sup>223</sup> Ontleend aan Newsom, 'Job', 245-249.

<sup>224</sup> Newsom, 'Job', 240, 245-246.

<sup>225</sup> Dit komt ook vaak voor in de Psalmen (onder andere 6,2-4; 32,3-4). Newsom, 'Job', 246-247.

<sup>226</sup> Newsom, 'Job', 248; Fohrer, *Das Buch*, 51.

the Lord with the authority the Lord wishes him to assume.’<sup>227</sup> Duidelijk is dat Job weigert in het hiërarchische kader van de vrienden gedrongen te worden en te zwijgen. Hij beschouwt dit als een ‘pedagogy for the oppressed’.<sup>228</sup> In plaats daarvan probeert hij een gemeenschap te creëren waarin elke persoon aanspreekbaar is voor God.<sup>229</sup>

### 3.4.2.2 Perceptie in de storm

Het conflict tussen de *moral imaginations* wordt overstegen wanneer de stem van God wordt ingevoerd. Zijn spreken in de overweldigende ervaring van de stormwind roept een opvallend andere wereld op dan die van Job en de vrienden. Job wordt meegenomen door de hele kosmos met al haar wonderlijke fenomenen. Dit zet zijn leven in een heel ander licht dan hij het tot nu toe had gezien. Over welke transformatie hiermee precies gebeurt in Job is geen overeenstemming. Dit zegt dan ook iets over hoe verschillend de uitwerking van de tekst is op lezers. Het duidelijkst worden de verschillen in de exegese van de slotwoorden van Job in 42,1-6.

Volgens de klassieke uitleg wordt Job door God op zijn plek gezet. God laat door Zijn retorische vragen in Job 38-41 zien wie werkelijk inzicht heeft in de loop van de dingen en wie de krachten in de wereld bestuurt.<sup>230</sup> Als gevolg hiervan wordt de reactie van Job (42,1-6) gelezen als de anticlimax van het boek. De klassieke uitleg ziet Jobs slotwoorden als een herroeping van zijn klacht.<sup>231</sup> Job verwerpt zichzelf, erkent Gods majesteit en heeft berouw. Hij trekt zijn aanklacht tegen God in. Het beeld van de geduldige, lijdende Job uit de proloog komt dan weer terug. De consequentie hiervan is dat ook de vragen van de lezer niet worden opgelost. Die moet daar dan ook onder zwijgen. Dat is echter niet mogelijk omdat er redenen zijn waarom deze uitleg niet voldoet. Ten eerste is het niet zo dat Job Gods soevereiniteit pas in 42,2-6 erkent. Dat God macht heeft over krachten in de wereld en in de geschiedenis was zijn uitgangspunt in de dialogen. Zijn vraag gaat over of het rechtvaardig is wat God doet (27,2-5).<sup>232</sup> Ten tweede gaat de uitleg dat Job berouw heeft van zijn aanklacht tegen God niet goed samen met wat God zelf van Job zegt in 42,7, dat Job juist over Hem gesproken heeft.<sup>233</sup> Ten

---

<sup>227</sup> Fortin, ‘Lament’, 7.

<sup>228</sup> Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.3.

<sup>229</sup> Newsom, ‘Job’, 239-253; Fortin, ‘Lament’, 9.

<sup>230</sup> Zo bijvoorbeeld Longman III, *The Fear*, 56-59.

<sup>231</sup> Peels, ‘Van horen’. Zie bijvoorbeeld Longman III, *The Fear*, 59. Cf. HSV: ‘Daarom veracht ik mijzelf en heb berouw, in stof en as.’

<sup>232</sup> Van de Beek, *Rechtvaardiger*, 11; Fortin, ‘Lament’, 10; Perdue, *Wisdom Literature*, 125.

<sup>233</sup> Longman III, *The Fear*, 61 probeert dit op te lossen door te zeggen dat Job niet zoals de vrienden simplistisch heeft gesproken over lijden als het gevolg van persoonlijke zonde. Zijn aanklacht over de manier waarop God



derde biedt deze uitleg geen openheid voor nieuwe mogelijkheden om naar de wereld te kijken, terwijl Job juist vanuit die openheid in de dialogen aan het woord was. God zou dan handelen zoals de vrienden, terwijl hij Job niet corrigeert zoals zij.<sup>234</sup>

Aan de andere kant van het spectrum bevindt zich het idee dat het hele probleem van Job in de hoofdstukken 38-42 niet opgelost wordt. De rebelse Job moet buigen voor de overmacht van God.<sup>235</sup> God blijkt echter ook degene die schuldig is. Crenshaw bijvoorbeeld noteert een botsing in de vorm en inhoud van de godsspraak.<sup>236</sup> De vorm en het feit dat God op overweldigende wijze tot Job spreekt brengen Hem ongelofelijk dichtbij. In de inhoud van wat Hij zegt wordt de mens echter ontdaan van de illusie dat hij een speciale plek in Gods oog heeft. De schepping zoals God die aan Job toont vergroot de afstand tussen hen alleen maar. Zo wordt Jobs ervaring van Gods kwaadwillendheid en afwezigheid niet opgelost volgens Crenshaw. Perdue komt tot een vergelijkbare conclusie als hij stelt dat Job inderdaad geen waarde heeft in Gods wereld.<sup>237</sup> Gods vragen zouden tot doel hebben Job in een nederige positie te brengen. Aldus Perdue onderwerpt Job zich niet, maar betekent zijn zwijgen in 39,38 dat hij weigert te antwoorden. Zijn tweede reactie (in 42,6) moet dan geïnterpreteerd worden als protest en compassie met de mensheid.<sup>238</sup> De godsspraak en de slotwoorden van Job zouden dan ook inhouden dat de wijsheid en het zoeken naar wijsheid verworpen moeten worden.<sup>239</sup> Pellauer trekt hieruit de hermeneutische consequentie dat de mogelijkheid opengehouden moet worden dat de tekst helemaal geen betekenis heeft.<sup>240</sup> Deze gedachte is interessant, omdat die past bij wat in het boek Job voortdurend *im Frage* is: of het zoeken naar wijsheid wel zin heeft (cf. met name Job 28). Als de eindconclusie is dat er geen betekenis is te vinden, roept dit wel de vraag op hoe de God die in Job 38-41 kwaadwillend en absent is in de epiloog aanwezig kan zijn als de bron voor een geest van compassie en gemeenschap. En hoe dit godsbeeld samenhangt met het geheel van het oudtestamentische tekstgetuigenis.

Er is ook een andere lezing mogelijk. Die gaat uit van Gods liefdevolle presentie, zijn vrijheid en het mysterie van het bestaan.<sup>241</sup> In zijn vragen toont God Job de hele kosmos, de elementen, de dierenwereld en de chaosmachten – de kosmos waarin alle dingen hun eigen

---

werkt zou wel onjuist zijn geweest. Echter, in 42,7 wordt nu juist niet gezegd dat Job juist heeft gesproken over zijn eigen situatie, maar over God zelf!

<sup>234</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4.

<sup>235</sup> Peels, 'Van horen'.

<sup>236</sup> Crenshaw, *Urgent Advice*, 455-467.

<sup>237</sup> Perdue, *Wisdom Literature*, 122.

<sup>238</sup> Perdue, *Wisdom Literature*, 125-126.

<sup>239</sup> Crenshaw, *Urgent Advice*, 464-465.

<sup>240</sup> Dit suggereert Pellauer, 'Reading Ricoeur', 81 naar aanleiding van een ricoeuriaanse lezing van Job 38.

<sup>241</sup> Zo Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4 en Fortin, 'Lament', 9-12.

wonderlijke loop hebben. Gods wereld is complexer en wonderlijker dan die van Job.<sup>242</sup> Deze lezing erkent dat niet Job het middelpunt is, hij maakt deel uit van een schepping waarin prachtige, ontzagwekkende en verschrikkelijke dingen een plek hebben.<sup>243</sup> Ook in deze lezing is er een vreemde combinatie van afstand en nabijheid. Dit is echter niet negatief geladen, maar vol bewondering. De dingen bestaan om zichzelf. God spreekt zelf spreekt met bewondering over de schepselen en de orde die erin zichtbaar is. Als de dingen bewonderd worden om zichzelf, dan moet ook God geëerd worden vanwege hemzelf, en is ook de mens Job kostbaar in zichzelf.<sup>244</sup> Job krijgt geen nieuwe informatie over God. Wat hij openbaart gaat niet eens direct over zichzelf, maar over zijn schepping. Wat indruk op hem maakt is Gods aanwezigheid. Hij heeft niet alleen over hem gehoord, maar hem ook gezien in dat alles (42,5).<sup>245</sup> Door hem zo te ontmoeten weet Job dat de God van de kosmos dezelfde is als de grond van zijn rechtvaardige hart.<sup>246</sup> Zijn slotwoorden (42,6) worden dan vertaald en gelezen als: ‘Daarom verga ik en ben ik getroost over stof en as.’<sup>247</sup> Een goede reden om יִתְקַן te vertalen met ‘ik ben getroost’ is dat hiervoor is dat ‘troost’ het centrale motief is in het boek (cf. 2,11; 16,2)<sup>248</sup> en vormen van יִתְקַן op andere plekken zo worden vertaald.<sup>249</sup> Deze lezing impliceert een hermeneutiek van verwondering, zoals Brown het noemt.<sup>250</sup>

### 3.4.2.3 Conclusie

De lezer wordt in het boek Job meegenomen op een reis langs verschillende manieren van kijken naar de situatie van de figuur Job. Daarin zoekt Job zelf naar een nieuwe taal om woorden te geven aan wat hij ervaart. De oude taal van de traditie voldoet niet meer en Job gebruikt elementen uit onder andere de Psalmen om op een nieuwe manier te spreken over zichzelf en

<sup>242</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4. Aldus Brown heeft Job gesproken vanuit dezelfde theologie als de vrienden. Peels, ‘Van horen’ weerspreekt dit. Mijns inziens spreekt Job wel degelijk vanuit het kader van de retributieve theologie, maar heeft hij tegelijk een openheid voor iets nieuws (bijvoorbeeld in het verlangen naar een scheidsrechter of pleitbezorger die tussenbeide komt (9,33; 16,19) en naar het zien van God zelf, iets wat bij de vrienden ontbreekt.

<sup>243</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4.

<sup>244</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4; Ford, *Christian Wisdom*, 114.

<sup>245</sup> Fortin, ‘Lament’, 9; Peels, ‘Van horen’. Volgens Peels impliceert het zien nabijheid.

<sup>246</sup> Fortin, ‘Lament’, 9-10.

<sup>247</sup> Cf. BGT: ‘Nu heb ik troost gevonden voor mijn moeilijke leven.’

<sup>248</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4.

<sup>249</sup> Het woord komt zevenmaal voor in het boek: in 2,11; 7,13; 16,2; 21,34; 29,25; 42,6 en 42,11.

<sup>250</sup> Brown, *Wisdom's Wonder*, h.7. Cf. W.P. Brown, *Sacred Sense. Discovering the Wonder of God's Word and World* (Grand Rapids: Eerdmans Publishing, 2015), introduction waarin hij deze manier van lezen beschrijft en toepast op andere bijbelteksten. Kenmerkend aan *reading with wonder* is: niet lezen om informatie te verkrijgen, antwoorden te vinden of met een doel, maar ‘dwalen in de teksten’ met openheid voor verrassing; de contouren van de tekst voelen, kijken naar anomalieën; een resolute focus op de tekst; in gemeenschap lezen; niet alleen naar de details kijken, ook naar het geheel; visualiseren (teksten doen claims maar zijn vooral ook evocatief); inspireren van de passie van de lezers.

over God. De volgende transformatie ondergaat Job in de godsopenbaring. Door een combinatie van exegetische afwegingen, openheid voor meerdere interpretatiemogelijkheden en voor de mogelijkheid van het ontbreken van definitieve betekenis, en door verwondering over de teksten zelf wordt ook de lezer uitgenodigd tot een verandering van denken en ervaren.

### ***3.4.3 Uitdagen positie in te nemen***

Ook in het boek Job wordt de lezer uitgedaagd om een eigen positie in te nemen. De teksten dagen hier op verschillende manieren toe uit. Allereerst door de gemeenschap van aanspreekbaarheid voor God die Job wil creëren. Job wordt door zijn vrienden vermaand om stil te zijn, desondanks uit hij zijn klacht, verdediging, verlangen en beschuldiging en neemt hij zijn verantwoordelijke positie tegenover God in. De lezer vindt hierin een bondgenoot of een uitdager om ook zijn of haar positie in te nemen en de integriteit daarvan te onderzoeken.

Ten tweede komt er in het boek op de vraag of Job rechtvaardig lijdt geen absoluut antwoord. Het moment waarop het boek suggereert dat er helderheid verschaft gaat worden, namelijk wanneer God zelf gaat spreken, heeft geen definitief oordeel in zich.<sup>251</sup> De lezer kan hier, min of meer analoog aan de posities in de vorige paragraaf, op verschillende manieren op reageren. Het kan leiden tot een sceptische reactie, zoeken heeft geen zin omdat wijsheid onvindbaar is. Er kan een sterke nadruk worden gelegd op het vormen van een eigen mening over de kwestie, omdat geen enkele positie in het boek de voorkeur verdient.<sup>252</sup> Mogelijk is ook de toon van bescheidenheid en verwondering te benadrukken waarin de positie wordt ingenomen. In ieder geval laat het uitblijven van een absoluut antwoord zien dat de tekst een diversiteit aan lezers nodig maakt om er *sense* van te maken.<sup>253</sup>

### ***3.4.4 Conclusie***

Het lezen van het boek Job is een ervaring die de lezer anders achterlaat dan toen hij of zij eraan begon. Dat heeft voornamelijk te maken met het ontwrichtende karakter van het boek. Het trauma dat Job meemaakt is ontwrichtend, net zo goed als zijn subversieve manier van omgaan met de traditie. De lezer wordt uitgedaagd zich hiertoe te verhouden. Dit zoekproces leidt tot een transformatie van de perceptie, waarin niet alleen de verschillende stemmen binnen het boek maar ook de stemmen van verschillende lezers een rol spelen. Een eigen, integere positie innemen ten opzichte van de tekst, de ander en God vormt dan ook de uitdaging aan het adres

---

<sup>251</sup> Fohrer, *Das Buch*, 51; cf. Newsom, *The Book*, 23.

<sup>252</sup> Zo bijvoorbeeld in de didactische suggesties van Stögbauer-Elsner, 'Ijob/Hiob', 8–9.

<sup>253</sup> Ford, *Christian Wisdom*, 91 (noot 1); cf. Newsom, *The Book*, 23.

van de lezers. In dit proces is verwondering over de schoonheid van de poëzie in zichzelf en de onthullingen die ze doen al een mogelijke gestalte van הַרְאָת הַנְּהוּי: zonder reden.

### 3.5 Conclusie

In dit hoofdstuk stond de vraag centraal hoe bijbelse wijsheidsteksten, specifiek Spreuken en Job, haar lezers wil vormen en welke godsdienstpedagogische en -didactische consequenties dit heeft. Daarbij zijn drie bewegingen onderscheiden, die in beide boeken een eigen karakter hebben. Ten eerste het initiëren van een zoekproces bij de lezer zelf. In beide gevallen gebeurt dat op het niveau van de tekst zelf (wat wordt er eigenlijk gezegd, welke spanningen zijn er binnen de tekst zelf), op het niveau van de waarden die de tekst weerspiegelen en hoe de raken of botsen aan het waardensysteem van de lezer, en tot slot op de laag van het spreken over wie God is. Waar in Spreuken de lezer wordt aangespoord tot ontvankelijkheid voor de autoriteit van de traditie en de groei tot zelfstandigheid waarin de traditie zelf ook belichaamd gaat worden, breekt Job uit het hiërarchische kader van de traditie, spreekt hij als een *peer* onder zijn vrienden en krijgt zijn ‘vreemde’ en subversieve spreken autoriteit. Om het vermogen van leerlingen om tradities en ervaringen te duiden te bevorderen moet de tekstdidactiek dan ook zowel een ontvankelijke als een subversieve houding bevorderen. De godsdienstpedagogische consequentie hiervan is dat ‘hermeneutische volwassenheid’ betekent dat de intrinsieke autoriteit van de stem van de tekst en van de lezer gelijk wordt, dat het Woord van God ‘gebeurt’ in het leven en de stem van de lezer. De leerling wordt hier in samenspel met tekst, oudere generaties (in de vorm van de leraar en andere bronnen) en *peers* naartoe geleid. In dit proces verandert de tekst ten tweede de perceptie van de lezer. Belangrijk daarbij is het beluisteren en eigen maken van de traditie (de stem van de tekst) door middel van het onderzoeken van de betekenis van metaforen etcetera én de integriteit van de lezer als persoon. Ten derde wordt de lezer in beide boeken uitgedaagd zijn of haar eigen verantwoordelijke positie ten opzichte van God in te nemen en zo ook de tekst en de medemens te benaderen. Een belangrijk verschil is dat de הַרְאָת הַנְּהוּי: in Spreuken verbonden is met de goede gevolgen ervan, terwijl het boek Job te doen is om הַרְאָת הַנְּהוּי: zonder reden, verwondering en ontzag om het bestaan om niet. Zo kan het gesprek met leerlingen over teksten vooraf bepaalde doelen dienen die het goede leven bevorderen, maar is het samen verwonderen over en puzzelen op eeuwenoude teksten ook een zinvolle bezigheid in zichzelf.

## 4. LEZEN ALS LEERSCHOOL

### *Conclusie en discussie*

Dit onderzoek had tot doel godsdienstpédagogische perspectieven te formuleren met het oog op betekenisvolle bijbelleespraktijken in middelbare schoolklassen. Hiervoor zijn twee velden van onderzoek betreden, namelijk dat van het literatuuronderwijs en dat van de bijbelwetenschappen. Er worden in dit slothoofdstuk allereerst conclusies en discussiepunten besproken met het oog op het bijbeldidactische proces (4.1) en vervolgens met betrekking tot de verschillende contexten van leraren en leerlingen (4.2).

#### 4.1 Bijbeldidactisch proces

Op basis van onderzoeken in het literatuuronderwijs is een benadering beschreven waarin leerlingen in contact met anderen aangezet worden tot het zelfstandig lezen van teksten. Deze verloopt van het exploreren van betekenissen via het aanreiken en bediscussiëren van andere perspectieven naar het onderbouwen van interpretaties. De elementen die hierbij naar voren zijn gekomen en van belang blijken voor de ontwikkeling van tekstbegrip gelden voor heel veel leerlingen in veel verschillende contexten (qua locatie, niveau en vakken). Dat biedt potentie voor het domein GL. Deze pedagogisch-didactische benadering is veelbelovend met het oog op de vorming van de hermeneutische competentie van leerlingen in het lezen van bijbelteksten, omdat blijkt uit het empirische onderzoek in literatuuronderwijs dat die bijdraagt aan een breed spectrum van betrokkenheid bij en begrip van teksten. Wel zullen daarbij ook andere dynamieken een rol spelen, omdat bij de Bijbel autoriteit een rol speelt, wat bij teksten in het literatuuronderwijs niet het geval is (zie 4.2).

De didactiek van de wijsheidsliteratuur is samengevat in de drie bewegingen van het initiëren van een zoekproces bij de lezer, het transformeren van de perceptie en het uitdagen positie in te nemen. Dit vindt zowel plaats op tekstueel als op moreel, existentieel en theologisch niveau. Deze intenties zijn afgeleid uit de boeken Spreuken en Job en daarom niet zonder meer toepasbaar op elk bijbelboek of elke bijbeltekst. Binnen de drie bewegingen zijn de heel eigen hermeneutische sleutels van de boeken duidelijk geworden. Toch valt wel te overwegen dat de beschreven didactiek breder toepasbaar is. Meer dan moderne lezers zullen kunnen beseffen is de wijsheid vormend geweest voor de gedachtewereld van de oud-oosterse lezer en hoorder, en daarmee voor de manier waarop het hele Oude Testament begrepen werd.<sup>254</sup> Ook in het Nieuwe

---

<sup>254</sup> Cf. Spr. 4,7 en 8,8; Briggs, *The Virtuous Reader*, 100. Zie ook Longman III, *The Fear*.

Testament komen elementen uit de oudtestamentische wijsheidstradities terug; bovendien vormt Jezus Christus zelf de personificatie van de wijsheid.<sup>255</sup> Daarmee kan deze hermeneutiek ook een middel zijn om hem te ontmoeten.

De benadering vanuit het literatuuronderwijs vertoont op belangrijke punten overeenkomsten met de didactiek van de bijbelse wijsheidsteksten. Beide benaderingen nemen de ingang bij het exploreren en zoeken en zijn gericht op de verandering van de ideeën en waarden, cognities en emoties. Dit gebeurt door de woorden en beelden die de tekst voor ogen stellen, maar ook door de manier waarop anderen die lezen. Tot slot stimuleren zowel inzichten uit het literatuuronderwijs als de wijsheidsliteratuur zelf het innemen van een eigen onderbouwde en verantwoordelijke positie. Vanuit het literatuuronderwijs komen strategieën naar voren die helpen om de ontmoeting tussen teksten en leerlingen tot stand te brengen. Deze zijn gericht op het nadenken over vervreemdende elementen en op het aanspreken van de verbeelding. Het zijn ook de vervreemding en de verbeelding die een belangrijke didactische én theologische rol spelen in de wijsheidsliteratuur. De bijbelse theologie biedt daarbij nog allerlei eigen sleutels tot begrip aan.

Beide benaderingen kennen ook verschillen waardoor ze elkaar aanvullen, corrigeren en verrijken. Zo impliceert het boek Spreuken dat de tekst instruerend en corrigerend werkt, terwijl in de filosofische benadering van teksten de nadruk meer ligt op de betekenisgeving door de lezers dan op de intenties van de tekst zelf. Leraren kunnen hiervan leren aandacht te hebben voor het *proces* van lezen, het vertrouwen te hebben dat de tekst ‘gebeurt’ wanneer leerlingen daarmee in gesprek gaan, maar ook te reflecteren op de manier waarop zij het – in dit geval – instruerende en corrigerende aspect van de teksten in het proces ondersteunen. Het boek Job houdt een subversieve omgang met de traditie voor en het belang van luisteren naar een ‘vreemde’ stem. Voor de bijbeldidactiek is het interessant om juist subversieve en ‘vreemde’ ideeën van leerlingen te onderzoeken, waar leraren over het algemeen geneigd zijn hun eigen interpretaties als uitgangspunt en norm te hanteren. Wanneer leraren uitgaan van de persoonlijke ontvankelijke en verantwoordelijke verhouding van de leerling tot de tekst, de medemens en God zoals die in de wijsheidsliteratuur zelf verondersteld wordt, dan zal dat een helpende overtuiging zijn in het vormgeven van een betekenisvol leesproces. Daarbij gaan de boeken Spreuken en Job leraren zelf het voor in het stimuleren tot een groeiende zelfstandigheid bij de leerlingen om zich de kunst van het lezen eigen te maken.

---

<sup>255</sup> Mat. 11,19; 1 Kor. 1,24.30; Kol. 2,3; cf. Ford, *Christian Wisdom*, 153-191.

## 4.2 Leerlingen, leraren en contexten

Er is in de context van het GL-onderwijs verschil in hoeverre teksten uit de Bijbel bekend zijn voor leerlingen. De studies die vanuit het literatuuronderwijs besproken zijn hadden betrekking op voor leerlingen onbekende teksten. Hier zullen andere dynamieken spelen dan wanneer leerlingen de teksten (deels) al kennen. Empirisch onderzoek kan uitwijzen met welke specifieke attitudes van leerlingen ten opzichte van de teksten leraren in verschillende contexten te maken hebben, hoe dit het proces beïnvloedt en hoe leraren hiermee om (kunnen) gaan.

Ditzelfde geldt ook van de manier waarop leraren zich verhouden tot de bijbeltekst. In de review bleek dat de bekendheid van de tekst bij de docent van invloed is op de ruimte die leerlingen ervaren om betekenissen te exploreren. Wanneer leraren zelf onbekend zijn of weinig affiniteit hebben met de Bijbel hoeft dit niet alleen een probleem te zijn,<sup>256</sup> maar kan het juist ook ruimte bieden om samen de betekenis van de teksten te exploreren. Wanneer leraren veel expertise hebben en gedrevenheid om het belang van de Bijbel duidelijk te maken aan leerlingen, zullen zij zich bewust meer dan zij gewend zijn moeten richten op het proces dan op de inhoud en de uitkomst. Voor hen is verdiept inzicht in de binnenstructuur van bijbelteksten, zoals geëxploreerd in het tweede deel van dit onderzoek, van belang, omdat die kunnen helpen de subjectpositie van leerlingen te openen.

Eigen aan het GL-onderwijs is niet alleen dat de bekendheid van leerlingen en leraren ten opzichte van de Bijbel verschilt, maar ook hun visie op de Bijbel, persoonlijk en in de context van de school. Of leraren en leerlingen zich verhouden tot de Bijbel als culturele bron, inspiratiebron of geloofsboek beïnvloedt de benadering van de teksten en brengt een eigen complex van theologische vragen met zich mee. De wijsheidsliteratuur werpt hierop een verrassend licht. Zij gaat uit van de eigen zeggingskracht van de wijsheid die de lezer moet leren herkennen en onderscheiden. Vragen over waarde en autoriteit moeten in het leesproces geëxpliciteerd worden: welke interpretatie is het meest doorslaggevend en waarom, in hoeverre en hoe geeft deze tekst richting? Tegelijk helpt vertrouwen in de eigen zeggingskracht van de wijsheid om de teksten hun eigen werk te laten doen. Leerlingen kunnen zichzelf daarin vinden op een manier die de leraar niet had voorzien. Zij zijn dan niet alleen actieve lezers en objecten van vorming door leraren, maar in de vormende handen van God zelf.

Wanneer GL-leraren insteken op de vorming van de hermeneutische competentie van leerlingen door al zoekend, luisterend, discussiërend en verwonderend de wereld van de Bijbel

---

<sup>256</sup> Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, *De Bijbel*, 73.

binnen te treden, dan zullen zij daar als andere mensen uitkomen. Hoe die ontmoeting van werelden in de praktijk daadwerkelijk vruchtbaar is, is een vraag voor verder onderzoek.



## 5. SAMENVATTING

Dit onderzoek beantwoordt de vraag welke godsdienstpedagogische consequenties kunnen worden afgeleid uit inzichten uit het literatuuronderwijs en uit de bijbelse wijsheidsliteratuur met het oog op de vorming van het de hermeneutische competentie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Deze hermeneutische competentie bestaat eruit dat leerlingen in staat zijn zich op een zelfstandige manier te verhouden tot levensbeschouwelijke teksten. Hierin heeft de leerling zowel een actieve als een ontvankelijke houding. In dit onderzoek wordt gefocust op bijbelteksten. In de praktijk overheerst een benadering waarin leraren erop gericht zijn informatie te geven over de Bijbel en zijn zij zoekend hoe zij met leerlingen in gesprek kunnen gaan hierover.

In het eerste deel van dit onderzoek wordt op basis van theorie en een review van empirisch onderzoek in het literatuuronderwijs een pedagogisch-didactische benadering voorgesteld waarin leerlingen de ruimte krijgen om in een gezamenlijk proces betekenis mogelijkheden van de tekst te exploreren en te ontwikkelen. Hierbij staat meer het proces dan de uitkomst centraal. Betoogd wordt dat dit past bij het uitgangspunt dat in de ontmoeting met teksten een openbaringsmoment aanwezig is. Uit empirische onderzoeken naar discussies rond teksten in het voortgezet onderwijs is afgeleid welke pedagogische en didactische elementen hieraan bijdragen. Leraren kunnen explorerend gesprek bevorderen door het stellen van authentieke vragen, het startpunt te nemen in tekstgerelateerde vragen en de responses van leerlingen op de tekst en het voordoen van leesstrategieën. Zij kunnen leerlingen helpen hun interpretaties te ontwikkelen door verder te bouwen op ideeën van leerlingen (*uptake*), regels voor goede interpretaties te expliciteren en contextuele informatie aan te reiken. Deze elementen leiden tot een positievere attitude ten opzichte van teksten en een dieper tekstbegrip bij leerlingen dan de traditionele overdrachtsbenadering.

In het tweede deel van het onderzoek wordt beschreven hoe bijbelteksten zichzelf presenteren en wat dit betekent voor de didactiek van teksten. Als uitgangspunt is hierbij gekozen voor de boeken Spreuken en Job, omdat deze wijsheidsboeken gericht zijn op het leren duiden van tradities en ervaringen in het licht van God. Uit de boeken zijn drie bewegingen afgeleid die aangeven hoe de teksten de lezer mee willen nemen, namelijk het initiëren van een zoekproces naar wat goed en wijs is (zowel op tekstueel als existentieel niveau), het transformeren van de perceptie door de verbeeldingswerelden die de teksten oproepen en die het eigen leven, de wereld en God in een nieuw licht laten zien, en tot slot het uitdagen een

eigen positie in te nemen ten opzichte van wat de teksten voorhouden. Daarbij impliceert Spreuken een ontvankelijke houding om te onderscheiden welke stemmen waarde hebben, en Job een subversieve houding om kritische vragen te stellen en open te staan voor nieuwe mogelijkheden. Een tekstdidactiek die met beide rekening houdt bevordert de hermeneutische competentie van leerlingen. Daarnaast kan de wijsheidsliteratuur leraren helpen om leerlingen te zien in hun persoonlijke ontvankelijke en verantwoordelijke positie ten opzichte van teksten, medemensen en God.

In de conclusie worden beide perspectieven bij elkaar gebracht. Vervolgonderzoek kan praktijken die de beschreven godsdienstpedagogische perspectieven implementeren in de specifieke context van het GL-onderwijs in beeld brengen, alsook de manier waarop leerlingen in het gesprek met teksten worden gevormd.

## 6. LITERATUURLIJST

Referenties gemarkeerd met een asterisk (\*) verwijzen naar literatuur die is geselecteerd voor de review in hoofdstuk 2.

- \* Adler, M., Rogle, E., Kaiser, E. & Coughlan, S., 'Closing the Gap between Concept and Practice: Toward More Dialogic Discussion in the Language Arts Classroom', *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 47(4) (2003), 312-322.
- \* Alfassi, M., 'Reading to Learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students', *The Journal of Educational Research* 97(4) (2004), 171-184.
- \* Alfassi, M., 'The Efficacy of a Dialogic Learning Environment in Fostering Literacy', *Reading Psychology* 30(6) (2009), 539-563. DOI: 10.1080/02702710902733626.
- Alii, E.T., *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden* (Zoetermeer: Meinema, 2009).
- \* Alvermann, D.E. & Hayes, D.A., 'Classroom Discussion of Content Area Reading Assignments: An Intervention Study', *Reading Research Quarterly* 24(3) (1989), 305-335.
- \* Applebee, A.N., Langer, J.A., Nystrand, M. & Gamoran, A., 'Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English', *American Educational Research Journal* 20(3) (2003), 685-730.
- Aukerman, M., 'Rereading Comprehension Pedagogies: Toward a Dialogic Teaching Ethic that Honors Student Sensemaking', *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* 1 (2013). DOI: 10.5195/dpj.2013.9.
- Baldermann, I., *Einführung in die biblische Didaktik* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996).
- Barton (ed.), S.C., *Where shall Wisdom Be Found? Wisdom in the Bible, the Church and the Contemporary World* (Edinburgh: T&T Clark, 1999).
- Beek, A. van de, *Rechtvaardiger dan Job. Gedachten bij het boek Job* (Nijkerk: Callenbach, 1992).
- Bertram-Troost, G.D., 'De Bijbel in het protestants-christelijk onderwijs', in: S. Stoppels et al., *De Bijbel*, 142-156.
- Bertram-Troost, G.D., I. Versteegt, J. van der Kooij, I. van Nes & S. Miedema, *Om eigenheid*

- en openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs* (Woerden: Verus, 2015).
- Bertram-Troost, G.D. & Visser, T.D., *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor een vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst. Onderzoeksrapport grootschalig empirisch onderzoek naar het vak godsdienst/levensbeschouwing* (Amsterdam/Woerden: VU/Verus/VDLG, 2017).
- Bertram-Troost, G.D. & T.D. Visser, 'Persoonsvorming en levensbeschouwing in protestants-christelijk voortgezet onderwijs', *Narthex* 20(1) (2020).
- Biesta, G., 'Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie?', <https://www.slo.nl/vakportalen/vakportaal-burgerschap/persoonsvorming/> [29 maart 2021].
- \* Boardman, A.G., Klingner, J.K., Buckley, P., Annamma, S. & Lasser, C.J., 'The efficacy of Collaborative Strategic Reading in middle school science and social studies classes', *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 28(9) (2015), 1257-1283. DOI 10.1007/s11145-015-9570-3.
- \* Boardman, A.G., Boelé, A.L. & Klingner, J.K., 'Strategy Instruction Shifts Teacher and Student Interactions During Text-Based Discussions', *Reading Research Quarterly* 53(2) (2017), 175–195. doi:10.1002/rrq.191.
- Bowie, R.A. 'Interpreting Texts More Wisely: A Review of Research and the Case for Change in English Religious Education', in R. Stuart-Buttle, J. Hottt (eds.), *Christian Faith, Formation and Education* (Londen: Palgrave Macmillan, 2018), 211-228.
- Bowie, R.A., Panjwani, F. & Clemmey, K., *Opening the Door to Hermeneutical RE. The Findings Report* (Canterbury: National Institute for Christian Education Research, 2020).
- Bowie, R.A., Panjwani, F., Carswell, M. & Clemmey, K., *The Practice Guide. Classroom Tools for Sacred Text Scholarship* (Canterbury: Canterbury Christ Church University, 2020).
- Briggs, R.S., *The Virtuous Reader. Old Testament Narrative and Interpretive Virtue* (Grand Rapids: Baker Academic, 2010).
- Briggs, R.S., 'Biblical Hermeneutics and Practical Theology: Method and Truth in Context', *ATR* 97(2) (2015), 201-217.
- Brown, W.P., 'The Didactic Power of Metaphor in the Aphoristic Sayings of Proverbs', *JSOT* 29(2) (2004), 133-154.
- Brown, W.P., *Wisdom's Wonder. Character, Creation, and Crisis in the Bible's Wisdom Literature* (Grand Rapids: Eerdmans Publishing, 2014).

- \* Connolly, B. & Smith, M.W., 'Dropping in a Mouse: Reading Poetry with Our Students', *The Clearing House* 76(5) (2003), 235-239.
- Clifford, R.J., 'Reading Proverbs 10-22', *Interpretation* (2009), 242-253.
- Clines, D.J.A., *Job 1-20*. WBC (Dallas: Word Books, 1989).
- Copley, T., R. Freathy & K. Walshe, *Teaching Biblical Narrative. A summary of the main findings of the Biblos Project, 1996–2004* (Exeter: Biblos Project/University of Exeter/School of Education and Lifelong Learning, 2004).
- Crenshaw, J.L., *Urgent Advice and Probing Questions. Collected Writings on Old Testament Wisdom* (Macon: Mercer University Press, 1995).
- Ellis, E., 'Reconsidering the Fear of God in the Wisdom Literature of the Hebrew Bible in the Light of Rudolf Otto's Das Heilige', *OTE* 27(1), 2014, 82–99.
- \* Enright, K.A., Torres-Torretti, D. & Carreón, O., 'Hope is the thing with metaphors: de-situating literacies and learning in English Language Arts classrooms', *Language and Education* 26(1) (2012), 35-51. DOI: 10.1080/09500782.2011.609298.
- \* Eva-Wood, A.L., 'How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers', *Discourse Processes* 38(2) (2004), 173-192. DOI: 10.1207/s15326950dp3802\_2.
- \* Eva-Wood, A.L., 'Does Feeling come First? How Poetry can help Readers Broaden Their Understanding of Metacognition', *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51(7) (2008), 564-576.
- Fohrer, G., *Das Buch Hiob*. KAT (Gütersloh: Mohn, 1963).
- Ford, D.F., *Christian Wisdom. Desiring God and Learning in Love* (Cambridge: Cambridge University Press, 2007).
- Fortin, J.P., 'Lament of a Wounded Priest. The Spiritual Journey of Job', *Religions* 9(417).
- Fox, *Proverbs 1-9*. AB (New York: Doubleday, 2000).
- Fox, *Proverbs 10-31*. AB (New York: Doubleday, 2009).
- \* Gordon, J., 'Talking about poems, elaborating Barnes', *English Teaching: Practice and Critique* 9(2) (2010), 47-60.
- \* Gordon, J. 'Reading from nowhere: assessed literary response, Practical Criticism and situated cultural literacy', *English in Education* 52(1) (2018), 20-35.
- \* Gross, P.A., 'Shared Meaning: WholeLanguage Reader Response at the Secondary Level', Paper presented at the 42nd Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio, <https://eric.ed.gov/?id=ED359491>.
- Hammink, D. (ed.), *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak. Handreiking* (Besturenraad/Concent/VGS/BGS, 2006).

- Hartvigsen, K.M., 'Knowledge about the Bible and Skills for Biblical Interpretation Imparted by Norwegian RE Textbooks for Upper Secondary Education', *Religious Education* 115(1), 2020, 145–157.
- Hartvigsen, K.M. & Tørresen, K., 'Beyond the Bullet Points: Teaching the Bible in Norwegian Upper Secondary Religious Education', *Religious Education* 115(4) (2020), 413–425.
- Hassenfeld, Z. 'Studying Sacred Texts as a Pathway to Positive Youth Development: Middle School Students Read Hebrew Bible', *Religions* 10 (2019). doi:10.3390/rel10060379.
- Huijgen, A., *Lezen en laten lezen. Gelovig omgaan met de Bijbel* (Utrecht: KokBoekencentrum, 2019).
- Iprgrave, J., 'From storybooks to bullet points: books and the Bible in primary and secondary religious education', *British Journal of Religious Education* 35(3) (2013), 264–281. DOI:10.1080/01416200.2012.750597.
- Jackson, R., J. Iprgrave, M. Hayward, P. Hopkins, N. Fancourt, M. Robbins & L. Francis, *Materials used to teach about world religions in english schools* (London: DCSF, 2014).
- Laban, D., 'Omdat het in de Bijbel staat...', in: J.M. Praamsma, *Klassikaal geloven. Verhalen uit de wondere wereld van het godsdienstonderwijs* (Utrecht: Kok, 2014), 78–82.
- \* Langer, J.A., *Discussion as Exploration: Literature and the Horizon of Possibilities* (Albany: National Research Center on Literature Teaching and Learning, 1991).
- Longman III, T., *The Fear of the Lord is Wisdom. A Theological Introduction to Wisdom in Israel* (Grand Rapids: Baker Academic, 2017).
- \* Macaluso, M., 'Reading pedagogy-as-text: Exploring gendered discourses as canonical in an English classroom', *Linguistics and Education* 35 (2016), 15–25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2016.04.001>.
- \* Marshall, J.D., Smagorinsky, P. & Smith, M.W. (eds.), *The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature* (Urbana: National Council of Teachers of English, 1995).
- Moberly, R.W.L., 'Solomon and Job: Divine Wisdom in Human Life', in S.C. Barton (ed.), *Where*, 3–18.
- Muynck, A. de, 'Constructivism and education in The Netherlands', in A. de Muynck, & J.L. Van der Walt (eds.), *The call to know the world. A view on constructivism and education*, Dixit international series, vol. I (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 2006).
- Muynck, A. de, *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke*

- pedagogiek* (Apeldoorn: Theologische Universiteit, 2016).
- Muynck, A. de, 'Een plek voor ontvankelijkheid', in: C. Hermans (red.), *Waar is onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (Budel: Damon, 2020), 165-182.
- Muynck, A. de, 'Practical Theology and Religious Education in the Netherlands', in Th. Schlag & B. Schröder, *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen*, Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie (VWGTH), Band 60 (Leipzig: Evangelische Verlags Anstalt, 2020), 231-244.
- Nagel-Herweijer, C. & E. Visser-Vogel, *De Bijbel op school. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk onderwijs* (Woerden: Verus, 2017).
- Newsom, C.A., 'Job and His Friends. A Conflict of Moral Imaginations', *Interpretation* 53(3), 239-253.
- Newsom, C.A., *The Book of Job. A Contest of Moral Imaginations* (New York: Oxford University Press, 2003).
- \* Nystrand, M. & Gamoran, A., 'The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons', in M. Nystrand (ed.), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (New York/Londen: Teachers College, 1997), 30-74.
- Osborne, G.R., *The hermeneutical spiral. A comprehensive introduction to biblical interpretation* (Downers Grove: InterVarsity, 1991).
- Peels, H.G.L., 'Van horen naar zien. Geloof en ervaring in Job 42:5', in A. Baars, *Charis*, Fs. J.W. Maris (Heereveen: Groen, 2008).
- Pellauer, D., 'Reading Ricoeur Reading Job', *Semeia* 19 (1981), 73-83.
- Perdue, L.G., *Wisdom Literature. A Theological History* (Louisville: Westminster John Knox Press, 2007).
- Petrany, C., *Pedagogy, Prayer and Praise*, Forschungen zum Alten Testament 2. Reihe, 83 (Tübingen: Mohr Siebeck, 2015).
- Pett, S. (ed.), *Understanding Christianity. Text Impact Connections. Teacher's Handbook* (Birmingham: Christian Education Publications, 2016).
- Pett, S. & Cooling, T., 'Understanding Christianity: exploring a hermeneutical pedagogy for teaching Christianity', *British Journal of Religious Education* 40(3) (2018), 257-267. DOI: 10.1080/01416200.2018.1493268.
- \* Pike, M.A., 'Keen Readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry', *Educational Review* 52(1) (2000), 13-28. DOI: 10.1080/00131910097379.

- \* Pike, M.A., 'Spirituality, Morality and Poetry. *International Journal of Children's Spirituality* 5(2) (2000), 177-191. DOI: 10.1080/136443600200127.
- Pike, M.A., 'Belief as an Obstacle to Reading: The case of the Bible?', *Journal of Beliefs and Values* 24(2) (2003), 155-163. DOI: 10.1080/13617670305429.
- \* Pike, M.A. (2003b). The canon in the classroom: Students' experiences of texts from other times. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 355-370. DOI: 10.1080/00220270305529.
- Pollefeyt, D. & R. Bieringer, 'De toekomst van de Bijbel. Bijbelmoetheid: oorzaken en mogelijke remedies', in J. DeTavernier (ed.). *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?* (Leuven: Acco, 2004).
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. & Duffy, S., *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews* (Swindon: ESRC Methods Programme, 2006).
- Quartel, J., 'Leren door dialoog in het vak godsdienst/levensbeschouwing', in: M. van Dijk-Groeneboer (ed.), *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie. Leren leven vanuit je wortels* (Landelijk Expertisecentrum voor Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs, 2020), 257-264.
- \* Rex, L.A. & McEachen, D., "'If Anything Is Odd, Inappropriate, Confusing, or Boring, It's Probably Important": The Emergence of Inclusive Academic Literacy through English Classroom Discussion Practices', *Research in the Teaching of English* 34(1) (1999), 65-129.
- Roebben, B., *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming* (Acco: Leuven/Den Haag, 2007).
- Roebben, B., *Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming* (Acco: Leuven/Den Haag, 2015).
- \* Skidmore, D. & Murakami, K., 'How prosody marks shifts in footing in classroom discourse', *International Journal of Educational Research* 49 (2010), 69-77. doi:10.1016/j.ijer.2010.09.001.
- \* Smith, M.W. & Connolly, W., 'The Effects of Interpretive Authority on Classroom Discussions of Poetry: Lessons from One Teacher', *Communication Education* 54(4) (2005), 271-288. DOI:10.1080/03634520500442145.
- Snoek, L., 'Werk aan ideaal dat Bijbel voor elke leerling opengaat', *Reformatorisch Dagblad*, 4 februari 2020.
- \* Sosa, T. & Sullivan, M.P., 'The Creation and Support of Dialogic Discourse in a Language Arts Classroom', *Journal of Research in Education* 23(1) (2013), 2-19.



- Stögbauer-Elsner, E.M., 'Ijob/Hiob, bibeldidaktisch, Sekundarstufe', Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex) (Deutsche Bibelgesellschaft, 2016), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100145/> [ geraadpleegd 12 mei 2021].
- Stoppels, S., 'Het hoge Woord in de Lage Landen', in: S. Stoppels et al., *De Bijbel*, 9-20.
- Stoppels, S., F. Barnhoorn & A.M. Schol-Wetter (eds.), *De Bijbel in Nederland. Reflecties over het gebruik van de Bijbel in kerk en cultuur* (Haarlem: Nederlands Bijbelgenootschap, 2018).
- Stordalen, T., 'Dialogism, Monologism, and Cultural Literacy. Classical Hebrew Literature and Readers' Epistemic Paradigms', *The Bible & Critical Theory* 10(1).
- Sæbø, 'כֹּהֵן', in: E. Jenni & C. Westermann, *THAT I* (München: Chr. Kaiser Verlag, 1978), 557-567.
- Swetselaar, R. van & T.D. Visser, *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing* (Woerden: Hermes, 2011).
- Viljoen, A., 'Spiritual formation and the nurturing of creative spirituality: A case study in Proverbs', *Verbum et Ecclesia* 37, nr. 1 (2016).
- Waltke, B.K., *The Book of Proverbs. Chapters 15-31*, NICOT (Grand Rapids: Eerdmans Publishing, 2005).
- Weeks, S., 'Wisdom in the Old Testament', in S.C. Barton, *Where*, 19-30.
- Zimmermann, M. & Zimmermann, R., 'Mimesis in Bible Didactics – an outline in the context of religious education', *HTS Theologische Studies* 71(1) (2015).

## BIJLAGE 1 – Methode review

Om elementen op het spoor te komen die bijdragen aan de ontwikkeling van de hermeneutische competentie van leerlingen is een systematische reviewstudie met een narratieve synthese uitgevoerd.<sup>1</sup> Deze methode heeft als doel een overzicht te geven van uitkomsten van eerdere onderzoeken door middel van woorden en tekst. Narratieve synthese ligt tussen kwantitatieve reviewmethoden, zoals meta-analyse, en kwalitatieve reviewmethoden, zoals meta-etnografie, in. Voor deze vorm is gekozen, omdat deze goed inzetbaar is wanneer de geselecteerde onderzoeken een grote heterogeniteit bevatten. De uitkomsten van verschillende typen (kwantitatieve en kwalitatieve) studies worden zo aan elkaar verbonden. In het kader van de onderzoeksvraag is het van belang verschillende soorten onderzoeken te bekijken, zodat zoveel mogelijk aspecten van het proces van betekenisgeving van teksten in beeld gebracht kunnen worden.

Het reviewproces in de vorm van een narratieve synthese bestaat uit drie fasen, namelijk: 1) het zoeken van relevante onderzoeken en het maken van een eerste selectie op basis van het lezen van titels en samenvattingen; 2) het doornemen en selecteren van artikelen op basis van vooraf opgestelde criteria gericht op de inhoud van de studies en de methodologische kwaliteit ervan; en 3) het analyseren van de geselecteerde onderzoeken. Deze fasen worden in deze bijlage beschreven.

### 3.1 Fase 1 en 2: verzamelen en selecteren

Artikelen voor de review zijn verkregen door in de zoekmachine EBSCOhost te zoeken naar academische artikelen in vier databases, te weten ERIC en Teacher Reference Center (literatuur in de onderwijswetenschappen), APA PsycArticles en APA PsycInfo (literatuur in de sociale wetenschappen). Hiervoor zijn de volgende zoektermen gebruikt (combinaties van de linker- en de rechterkolom):

productive classroom talk	literature (education)
classroom dialogue	poems <sup>2</sup>
classroom discussions	reading
classroom discours	literacy education

---

<sup>1</sup> Popay et al., *Guidance*.

<sup>2</sup> Deze specifieke zoekterm is toegevoegd om niet alleen praktijken rond informatieve teksten en verhalen te vinden, maar ook rond teksten met een sterk expressief karakter. Met het oog op de Bijbel zijn juist ook die praktijken interessant.

talk moves  
dialogic literacy  
teacher discours moves  
text-based discussions

De gevonden resultaten (n=2231) werden gescreend op titel en abstract. Wanneer dit niet genoeg informatie opleverde werd de hoofdtekst van artikelen gescreend. Als eerste insluitingscriterium gold dat artikelen inzicht moeten geven in een vorm van dialoog/discussie/gesprek in relatie tot een tekst/boek/gedicht in de klas in het voortgezet onderwijs. Niet alleen studies waarin gebruik is gemaakt van transcripties van deze gesprekken zijn ingesloten, maar ook onderzoeken waarin alleen vermelding wordt gemaakt van klassen- of groepsgesprekken, zolang maar wel duidelijk is wat de aard van die gesprekken was (i.e. welke soort vragen werden gesteld, welke houding ten opzichte van de tekst probeerde de leraar te bevorderen).

Als tweede criterium gold dat alleen empirisch onderzoek met een duidelijk methodologische verantwoording is geselecteerd. Het kan gaan om zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden. Voor deze breedte is gekozen, omdat dit zoveel mogelijk (kwantificeerbare en minder kwantificeerbare) aspecten van het proces van betekenisgeving rond teksten in beeld brengt. Theoretische artikelen en essays over cases zonder duidelijke methodische verantwoording werden uitgesloten. Dit leidde tot een grote variëteit aan studies: grootschalige studies met kwantitatieve analyses van het klassendiscours en testen die het tekstbegrip van leerlingen meten, alsook detailanalyses van één of enkele lessen die leesprocessen in beeld brengen.

Deze screening leverde n=16 artikelen op. Deze lijst is aangevuld met enkele andere relevante artikelen die in een eerdere exploratieve zoekronde waren gevonden (n=2). Via crossreferenties werden nog eens n=10 artikelen aan de lijst toegevoegd.<sup>3</sup> Dit leverde in totaal 28 relevante studies op (zie bijlage 2).

### **3.2 Fase 3: analyseren**

Een narratieve synthese bestaat eruit onderzoeken samen te vatten, te zoeken naar verbanden en verklaringen te zoeken voor eventuele verschillen of overeenkomsten tussen onderzoeksresultaten.<sup>4</sup> Dit gebeurt door geselecteerde onderzoeken te beschrijven en

---

<sup>3</sup> Deze twaalf artikelen bevonden zich niet in de geselecteerde databases.

<sup>4</sup> Popay et al., *Guidance*, 5-6.

vervolgens te interpreteren. De analyse vond plaats door middel van verschillende technieken, zoals beschreven door Popay et al.<sup>5</sup> Ten eerste is de belangrijkste informatie over de artikelen, zoals de gebruikte methoden en de belangrijkste resultaten, weergegeven in de tabel in bijlage 1. Ook is nagegaan welke benadering van tekstbegrip (zoals beschreven in 2.1) de onderzoeken veronderstellen. Soms is er sprake van verschil in de theoretische benadering van tekstbegrip en de benadering die zij in de onderzochte klassen vinden of wilden implementeren (zie bijlage 2).<sup>6</sup> Vervolgens zijn uit de geselecteerde onderzoeken thema's afgeleid die een rol spelen in discussies rond teksten die bijdragen aan verschillende aspecten van tekstbegrip. Dit waren: participatie van leraar en leerlingen, exploratie, modelleren, type vragen/*discours moves*, leesstrategieën, uitleg, rolopvattingen, schrijfoopdrachten en groepsdiscussies. Deze thema's zijn met elkaar in verband gebracht. Tot slot zijn de kwalitatieve gegevens uit de onderzoeken gebruikt om de kwantitatieve gegevens te beschrijven en te verklaren. De resultaten van deze analyses zijn beschreven in hoofdstuk 2.

---

<sup>5</sup> Popay et al., *Guidance*, 27-50.

<sup>6</sup> Onderzoeken zijn niet uitgesloten op basis van hun benadering van tekstbegrip. Uit alle geselecteerde onderzoeken zijn namelijk aspecten af te leiden die bijdragen aan de beoogde benadering van teksten (of die juist belemmeren).

## Bijlage 2 - Overzicht literatuur review

Auteur(s)	Doel	Soort tekst	Doelgroep + N	Land	Methode	Belangrijkste resultaten	Opvatting tekstbegrip
Alvermann & Hayes (1989)	Discussies over teksten onderzoeken en veranderingen daarin aanbrengen, zodat ze leiden tot higher-order thinking en kritisch lezen	O.a. Of Mice and Men (Steinbeck)	Grade 7-12, vijf klassen, verschillende vakken	VS	Analyse van discussies, veldmemo's, focusgroepen met leraren en leerlingen, vragenlijsten voor leerlingen	- Vooraf werden de patronen van interactie in de klas meer gekenmerkt door recitation dan door dialoog. - De verbale interacties veranderden niet door de interventie. Wel veranderde het type referentie naar de tekst dat leraren en leerlingen maakten (door meer redeneringsvragen in plaats van feitelijke vragen).	Theorie: Comprehension -as-sensemaking Praktijk: Comprehension -as-outcome
Langer (1991)	Betogen welke soort klassendiscussie voor leren literair redeneren nodig is	Tularecito The Great Gatsby	Grade 11, twee klassen	VS	Op basis van twee studies. Twee cases worden gebruikt als illustratie	- Exploration of possibilities leidt tot productiever literair redeneren dan lessen die gestuurd worden door de interpretatie van de leraar - Exploration of possibilities vindt plaats door actieve participatie van alle leerlingen, de discussie beginnen met hun eerste impressies bij een tekst, het exploreren van de motieven van karakters in de tekst, interpretaties zijn altijd open voor herziening door het perspectief van een ander. - Wanneer leraar vragen stelt waar ze één juist antwoord voor in haar hoofd heeft, de leraar niet ingaat op de responses van leerlingen bij een tekst, komen leerlingen in de rol van 'guessers' en leraren in de rol van 'knowledge holder' en 'evaluator' en <i>verschillen zij in de manier waarop leerlingen met informatie omgaan</i> . - De manier waarop literatuur wordt geselecteerd, geïntroduceerd, gelezen en geanalyseerd beïnvloed de response van de lezer - Persoonlijke responses en responses van peers geven leerlingen de mogelijkheid ideeën te proberen en conclusies te trekken - Leerlingen beschrijven deze manier van werken als volgt: leidt tot meer onafhankelijkheid, interessantere discussies, meer diepte in meningen van anderen, helpt om zelf betekenis te ontdekken - Resulteert in discussies in kleine groepen in in de hele klas met een hoger niveau van <i>participatie en kritisch denken</i>	Comprehension -as-sensemaking
Gross (1992)	Het potentieel van whole language philosophy als een framework voor taalonderwijs onderstrepen	The Adventures of Tom Sawyer The Homecoming Lord of the Flies Tale of Two Cities Hamlet The Stranger The Sun Also Rises	Grade 7-12, twee leraren	VS	Casestudy, grounded theory, kwalitatief onderzoek	- Leraren op verschillende niveaus ervaren verschillende uitdagingen. - Leraren bewegen weg bij hun ideaal van student-centered discussions naar teacher-dominated discussions. - Leerlingen hebben op alle niveaus hetzelfde idee over de rol die ze aan moeten nemen in de discussies als hun leraren (i.e. upper-track aandachtige participatie, middle-track luisteren en geïnformeerd worden; lower-track meer over zichzelf leren). - Leraren domineren de discussies (na elk antwoord van leerling docent weer aan het woord); bijdragen van leerlingen bijna alleen informatief, opmerkingen van leerlingen reflecteren de soort vraag die de leraar stelt (m.n. beschrijving en interpretatie van informatie over de tekst); leraren gebruiken de bijdragen van leerlingen om deze in een coherent geheel te weven van wat ze over willen brengen (geen evaluatie van hun bijdragen).	Comprehension -as-sensemaking
Marshall et al. h.3 (1995)	Onderzoeken van perspectieven van leraren en leerlingen op klassendiscussies en hoe dit het discours beïnvloedt	Verschillende literaire teksten	Grade 7-12, zestien leraren, verschillende niveaus	VS	Analyse van klassendiscussies en interviews met leraren en leerlingen	- Discours dat door leraren wordt gebruikt in het klassengesprek beïnvloedt het type gesprek in small-group discussions; dit is onderdeel van het discours in de klas over de langere termijn - Hoe groter het aandeel van leerlingen in de inhoud en het proces van de discussie, des te waarschijnlijker is het dat zij de manier van denken overnemen die door hun leraren aangeboden wordt, met name wanneer erop volgende taken die manier van denken vereisen - De frequentie van small-group discussions, hoe gewend zijn leerlingen het om daarin te participeren, is ook van invloed op de effectiviteit	Theorie: Comprehension -as-sensemaking Praktijk: Comprehension -as-outcome
Marshall et al. h.4 (1995)	Onderzoeken hoe small-group discussions de betrokkenheid van leerlingen bij teksten kunnen vergroten (als onderdeel van het gehele klassendiscours); relatie tussen patronen van het discours in de teacher-led en small-group discussions <i>ontleend</i>	Korte verhalen	Grade 10, vier klassen	VS	Analyse van teacher-led en small-group discussions	- Meeste klassendiscours is monologisch - Leerlingen kunnen alleen betrokken worden in reciproke instructie als het veronderstelde doel van het discours hetzelfde is als het eigenlijke doel Van invloed is: - Tijd die besteed wordt aan discussie - Aandeel van authentieke vragen - Aandeel van uptake (follow-up vragen) - Discussie en authentieke vragen die niet gerelateerd zijn aan de literatuur hebben een negatief effect op leren. - Groepswork is succesvol in de mate waarin leraren duidelijk doelen en taken <i>formuleren</i>	Comprehension -as-sensemaking
Nystrand & Gamoran (1997)	Effecten van monologisch en dialogisch klassendiscours op het leren van leerlingen onderzoeken	Onbekend	Grade 8, 58 klassen Grade 9, 54 klassen	VS	Vragenlijsten, interviews, klassenobservaties	- Discours van de leraar speelt de grootste rol bij het opbouwen van een inclusieve cultuur	Comprehension -as-sensemaking
Rex & McEachen (1999)	Relatie onderzoeken tussen het opbouwen van kennis als een aanpak van lezen, het construeren van een sociale cultuur en het transformeren van de leersidentiteit van leerlingen	O.a. Canterbury Tales (Chaucer)	Grade 9, één klas met leerlingen van Gifted en Talented track en andere leerlingen	VS	Casestudy (kwalitatieve methoden, o.a. discoursanalyse)		Comprehension -as-sensemaking
Pike (2000a; 2000b; 2003b)	Vormen van intellectueel scherpzinnige en enthousiaste lezers	Verschillende pre-twintigste eeuwse gedichten	Year 9-11, responses van zes leerlingen geanalyseerd	UK	Driejarige longitudinaal actioonderzoek casestudy	- Nadruk op tekst als 'stimulus', responses van leerlingen worden als startpunt genomen, gevolgd door informatie over culturele context en vorm (betekenisvol). - Leerlingen zijn in staat esthetische responses te geven zonder interventie van de leraar, meer ontwikkelde esthetische responses zijn mogelijk met interventie van de leraar en groepswork. Leerlingen stellen op basis hiervan hun interpretaties bij. - Leerlingen hadden vooraf antipathie voor poëzie, door de leerstrategie wel positieve responses op, betrokkenheid bij en begrip van de gedichten. - 5 van de 6 leerlingen geven aan dat ze pre-twintigste eeuwse gedichten prefereren boven hedendaagse teksten. - Leerlingen maken in hun journals zeer persoonlijke opmerkingen die laten zien dat zij ervaringen van morele en spirituele betekenis afleiden uit de gedichten	Comprehension -as-sensemaking
Adler et al. (2003)	Een aantal cases laten zien van hoe leraren hebben geprobeerd hun discourspatroon in de klas te veranderen	Literatuur, o.a. Mark Twains The Adventures of Huckleberry	Middle schools	VS	Actieonderzoek met diverse kwalitatieve methoden: aantekeningen van lesobservaties en bijeenkomsten met leraren, reflecties van leraren, analyse van transcripten	- Er is incongruentie in de opvattingen die leraren hebben over goede discussies en hun praktijk. - De expertise van leraren kan het zelfstandig leren denken door leerlingen over literatuur in de weg staan, door overtuiging dat ze kennis moeten overdragen. - Leraren ervaren spanningen in het implementeren van een dialogisch discours, o.a. het loslaten van controle over de discussie - Discussie starten met waar leerlingen over willen praten m.b.t. het boek en scaffolding d.m.v. tijd om te schrijven over het boek m.h.o. op de discussie helpt om dialogisch discours te ontwikkelen. - Door middel van begeleiding en samenwerking met collega's zijn leraren in staat in een jaar tijd veranderen tot stand te brengen in het discourspatroon in de klas.	Comprehension -as-sensemaking
Applebee et al. (2003)	Onderzoeken van de relatie tussen verschillende aspecten van klassendiscussies en verbeteringen in geletertheid, bewijs zoeken dat discussion-based approaches gecombineerd met high academic demands positief bijdraagt aan geletertheid op alle leerlingniveaus.	Traditionele teksten Nonfictie (essays, biografie, autobiografie) Drama Young adult literatuur Poëzie	Grade 7-8 en 10-12, 64 klassen	VS	Vragenlijsten voor leraren en leerlingen, CLASS observatiemethode, meetinstrument voor geletertheid van leerlingen	- Dialogic instruction, environment building and extended curricular conversations bevorderen begrip. - Geldt voor alle niveaus. - Lagere niveaus zijn wel minder betrokken in alle aspecten van de instructie. - Bij hoge niveaus wordt veel meer tijd aan open discussie besteed dan bij lage niveaus. - Discussion approaches die focussen op begrip en die exploratie en meerdere perspectieven aanmoedigen dragen meer bij aan het presteren van leerlingen op complexe geleterheidstaken dan discussion approaches die focussen op correcte interpretatie.	Comprehension -as-sensemaking
Connolly & Smith (2003)	Verschil onderzoeken tussen het lesgeven over een gedicht dat een leraar voor de eerste keer leest en een gedicht waar hij vaak les over heeft gegeven	Gedichten	Grade 9, één honors class	VS	Transcripties discussies, teaching journal	Discussies over een voor de leraar bekend gedicht zijn anders van aard dan over een voor hem nieuw gedicht - bij een bekend gedicht heeft de leraar 43% van de turns, bij een nieuw gedicht 31% -> leerlingen zijn meer betrokken. - het ontbreken van autoriteit in de vorm van het voorbereiden van het gedicht door de leraar maakt hem meer in staat interpretatieve autoriteit als lezer aan te nemen - leerlingen die iets over autoriteit schrijven merken op dat ze bij een nieuw gedicht zich vrijer voelden om te reageren	Comprehension -as-sensemaking

Alfassi (2004)	De effectiviteit van twee modellen van leesinstructie meten (reciprocal teaching en direct explanation)	Onbekend	Experiment 1: grade 9 VS (n=29 experimentele groep, n=20 controlegroep) Experiment 2: grade 10 (n=277)	VS	Twee meetinstrumenten voor tekstbegrip	- De gecombineerde strategische instructie leidt tot groter leesbegrip dan het traditionele literacy learning. - Verbetering door de interventie is groter voor leerlingen die vooraf minder refereren aan hun bestaande kennis - Leerlingen zijn beter in staat antwoord te geven op impliciete vragen over de tekst en vragen waarin zij informatie uit de tekst moeten verbinden aan hun voorkennis.	Comprehension -as-procedure
Eva-Wood (2004)	De effecten van een instructie onderzoeken waarin zowel cognitieve als affectieve leesprocessen gemodelleerd worden	Gedichten van Emily Dickinson, Robert Frost, en Langston Hughes	Grade 11, twee klassen (controlegroep en experimentele groep)	VS	Transcripties klassendiscussie, geschreven responses van leerlingen, vragenlijsten	Think-and-feel-aloud instruction leidt tot: - groter engagement met poëzie - meer participatie van leerlingen in de discussie - more sophisticated analytische oriëntatie (hoger niveau interpretatieve vragen) - groter engagement met degene die in het gedicht aan het woord is	Comprehension -as-sensemaking
Smith & Connolly (2005)	Onderzoeken van impact van de autoriteit van een leraar op de inhoud en het verloop van discussies over poëzie	Gedichten	Grade 9, twee klassen	VS	Casestudy: kwantitatieve analyse van discussies Kwalitatieve analyse van dagboeken	- het reduceren van de autoriteit van de leraar (d.m.v. bekendheid met gedicht) bevordert dialoog - bij hoge autoriteit hebben leerlingen passievere rol en is het moeilijker de dialoog gaande te houden - bij lage autoriteit wordt autoriteit op basis van positie en kennis minder, maar persoonlijke autoriteit (op basis van relatie) groter - de sociale dynamiek in de klas beïnvloedt (beperkt) het potentieel van	Comprehension -as-sensemaking
Eva-Wood (2008)	Begrip metacognitie in relatie tot poëzie verbreden (rol van emotie/affect) Voordelen van 'think-and-feel-aloud instruction' laten zien	Amerikaanse gedichten	Grade 11, 41 leerlingen	VS	Observaties, assessment (actieonderzoek)	Classroom practices Vier comprehension strategieën - Reageren op belangrijke woorden en frases - Visualiseren en de zintuigen gebruiken - De tekst relateren aan persoonlijke ervaringen - Identificatie met de spreker Leidt tot aandachtigheid voor - emotionele connotatie van woorden - lichamelijke ervaring van gedichten door de zintuigen - persoonlijke herinneringen opgeroepen door passages - herkenning en empathie met de sprekers in de gedichten Rol van de leraar: facilitator en model (verwoordt gedachten en gevoelens), stelt	Comprehension -as-sensemaking
Alfassi (2009)	Onderzoeken van de effectiviteit van een instructieprogramma	Biografieën over personen relevant voor het onderzoeksthema	Grade 7, 115 leerlingen (experimentele groep en controlegroep)	VS	Interventie met kwantitatieve en kwalitatieve assessments	Het integreren van lezen, schrijven en discussies in gezamenlijk onderzoekend leren zorgt voor significante verbeteringen in de academische schrijfkompentie vergeleken met traditionele methoden. Studenten in de experimentele groep scoren hoger in lees- en schrijfassessment, ongeacht hun cognitieve competentie.	Comprehension -as-sensemaking
Gordon (2010)	De rol van interactie in klassendiscussies beschrijven	Gedicht	Year 8, één klas	UK	Analyse van transcripten	- exploratory talk is heel moeilijk te bevorderen door spanning met leerdoelen die leraren hebben - als de tekst wordt uitgesproken in een publieke, gezamenlijke interactie maken leerlingen gebruik van andere resources (bijv. intonatie van de leraar) dan bij een gelezen/senrrite tekst	Comprehension -as-sensemaking
Skidmore & Murakami (2010)	Onderzoeken van de aard van dialoog, m.n. wat betreft stemgebruik	Toneelstuk 'An Inspector Calls' (J.B. Priestley)	Year 10, één klas	UK	Observaties/transcripties	Drie belangrijke veranderingen in 'footing': - teacher-led IRF discussion, antwoorden van leerlingen met minimale 'uptake' - hardop denken door de leraar; ruimte voor bijdrage van leerlingen door modelleren van onderzoekende toon - autoritair/discours, instructie door de leraar (directieve toon)	Theorie: Comprehension -as-sensemaking Praktijk: Comprehension -as-outcome
Enright et al. (2012)	Onderzoeken hoe de rollen van leraren en leerlingen leerlingen socialiseren in normen voor academische geletterdheid	Gedichten van Emily Dickinson en van leerlingen	Grade 9, twee klassen (één leraar)	VS	Casestudy (kwalitatieve methoden)	- IRE/F discours met leraar als leider van de discussie en keeper/evaluator van kennis en leerlingen als herhalers van die kennis. Vragen waarop één goed antwoord is. Kennis als statisch. - Focus op communicatieve functie van geletterdheid afwezig (wat auteur wil communiceren, stance van lezers, retorisch doel van de tekst als representant van een bepaald oeuvre). Nadruk op technische aspecten van de tekst - hoog niveau van engagement bij leerlingen door: uitbreiden van ideeën, bekritisieren van interpretaties, onderbouwing geven vanuit tekst en persoonlijke ervaring - dialogische discussie wordt ondersteund door een sociale omgeving met 'third space' (verbinding met leefwereld leerlingen)	Theorie: Comprehension -as-sensemaking Praktijk: Comprehension -as-outcome
Sosa & Sullivan (2013)	Onderzoeken van de complexiteit en onderlinge verbanden tussen dialogisch discours, disciplinary literacy en de sociale omgeving die nodig is om te leren	Harrison Bergeron Romeo en Julia Gedichten van studenten	Grade 8, drie klassen	VS	Analyse van klassendiscussies	- dialogische discussie wordt ondersteund door een sociale omgeving met 'third space' (verbinding met leefwereld leerlingen)	Comprehension -as-sensemaking
Boardman et al. (2015)	De effectiviteit van Collaborative Strategic Reading meten	Teksten in social studies en science lessen	Grade 6-12, 21 leraren, 1074 leerlingen, social studies en science	VS	Twee meetinstrumenten voor tekstbegrip	- Leerlingen met CSR (leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen) scoren hoger op tekstbegrip dan leerlingen die traditionele instructie krijgen (geldt alleen bij twee keer in de week, niet bij één keer in de week). - Leerlingen die sterk zijn in tekstbegrip interacteren meer actief met de tekst, zwakke lezers zijn passiever en minder doelgericht in het gebruiken van leesstrategieën	Comprehension -as-procedure
Maculoso (2016)	Onderzoeken van de manier waarop een leraar gender reification tot stand brengt in het bespreken van teksten uit de literaire canon	The Great Gatsby	Eén klas	VS	Single casestudy met interviews met de leraar, observaties en discoursanalyse	Ondanks de kritische interactie met de tekst, waarin de leraar actief feminisme bevordert, wordt het gesprek gekenmerkt door een onsamenvattend discours van gender en mannelijkheid zonder kritische evaluatie. Hiermee bevestigt de leraar (tegen zijn intentie in) narratieven van heteroseksualiteit en mannelijkheid.	Comprehension -as-sensemaking
Boardman et al. (2017)	Beschrijven hoe small-group discussions over teksten worden beïnvloed door Collaborative Strategic Reading	Verscheidend: fictie en nonfictie	Grade 7 en 8, 184 leerlingen (CSR conditie en conditie met traditionele instructie)	VS	Observaties (discoursanalyse)	- CSR weerhoudt niet van gesprek en betrokkenheid bij de inhoud - In CSR- lessen wordt er meer gesproken, geven leraren minder informatie, is er meer exploratory talk door leerlingen en gaat het gesprek meer over de inhoud - Leraar heeft de rol van facilitator of luisteraar - Leerlingen hebben meer mogelijkheden om problemen zelf op te lossen, en oezamenlijk betrokken te zijn bij het proces van betekenis en herin	Comprehension -as-procedure
Gordon (2018)	Onderzoeken hoe culturele manifesteert zich in de responses van leerlingen en welke plek dit heeft in pedagogiek, curriculum en assessment van literatuurstudies	Gedicht Easter, 1916	Year 12, twee klassen	Engeland en Noord-Ierland	Casestudy: analyse van transcriptie	- Wanneer leraren vragen ontwikkelen op basis van de tekst die kennis van de inhoud activeren, weerspiegelen responses van leerlingen verschillende achtergrondkennis. - Door vooraf weinig contextuele kennis aan te bieden wordt het aandachtig lezen van leerlingen bevordert. Contextuele informatie helpt om de nieuwe betekenis die leerlingen ontdekken verder te ontwikkelen. - Culturele verschillen in responses kunnen expliciet bediscussieerd worden en opgelost d.m.v. metatexten.	Comprehension -as-sensemaking

## **BIJLAGE 3 – Intenties in de wijsheid**

### **Eerste ronde – werkwoorden voor de lezer**

Zoeken	Assertief worden
Luisteren	Recht doen
Onderscheiden	Verwonderen
Reflecteren	Ervaring bevragen vanuit traditie
Kiezen	Traditie bevragen vanuit ervaring
(tegen)spreken	Eigen maken
Vastgehouden worden	Ander perspectief krijgen
Losgelaten worden	Ervaren
Proeven	

### **Tweede ronde – werkwoorden voor de tekst**

Initiëren van een zoekproces  
Ontwikkelen van gevoel voor traditie  
Oproepen van ontzag en verwondering  
Uitdagen van onderscheidingsvermogen  
Aanmoedigen van tegendraadse durf  
Oproepen te kiezen  
Bieden van praktische oriëntatie  
Voeden van ontvankelijkheid

### **Derde ronde – bewegingen van de wijsheid**

Initiëren van een zoekproces<sup>7</sup>  
Transformatie van perceptie<sup>8</sup>  
Innemen eigen positie<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Ontleend aan een vergelijking tussen de twee wijsheidsgedichten in Spreuken 8 en Job 28. Overeenkomsten zijn haar kostbaarheid en de intieme verbondenheid van de wijsheid met God zelf, het verschil ligt in de toegankelijkheid dan wel verborgenheid van de wijsheid en de vraag of zoeken tot vinden leidt.

<sup>8</sup> Zie Newsom, 'Job' en Newsom, *The Book* voor het concept 'moral imagination' in de wijsheid en Brown, *Wisdom's Wonder*, h.7 voor het concept 'perceptie'.

<sup>9</sup> Vanwege de relatie tussen wijsheid met gehoorzaamheid en volwassenheid. Ellis, 'Reconsidering', 95-96; Longman III, *The Fear*, 12-13.