
Ronde 3

*Maarten van der Meulen
NHL Stenden, Leeuwarden
Contact: maarten.van.der.meulen1@nhlstenden.com*

Verhalen schrijven in het hoger onderwijs

1. Aandacht voor het schrijven van verhalen in het hoger onderwijs: waarom?

Voor het schrijven van verhalen is (vaak) weinig aandacht in curricula in het hoger onderwijs. En dat terwijl het veel voordelen biedt! Zo begrijpen studenten die creatieve verhalen schrijven andere verhalen beter. Ze leren door verhalen te schrijven narratieve kenmerken in te zetten, zoals perspectief, plot en karakters. En het schrijven van verhalen vergroot de woordenschat van studenten.

Er is recent meer aandacht voor creatief schrijven, bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs (Ten Peze 2024). Leerlingen in het voortgezet onderwijs vinden dat scholen te weinig aandacht besteden aan creatief schrijven (Stalpers & Stokmans 2019). In het hoger onderwijs blijft creatief schrijven relatief onderbelicht, terwijl het studenten belangrijke vaardigheden bijbrengt. Brouwer e.a. (2024) expliciteren verschillende (deel) vaardigheden die versterkt worden door (creatief) te schrijven. Schrijven verbetert de vaardigheid van het schrijven zelf, doordat geoefend wordt. En het leert studenten om creativiteit te gebruiken. Naast deze vaardigheden leren studenten om kritischer naar teksten te kijken, doordat ze zich realiseren hoe verhaaltechnieken en tekstenmerken werken.

2. Karakterontwikkeling

Een goed verhaal staat of valt met goede karakters. Goede schrijvers streven narratieve transportatie na (Gerrig 1993; Green & Brock 2000). Wanneer narratieve transportatie optreedt, verdwijnen lezers als het ware volledig in het verhaal. Ze ervaren emoties die aansluiten bij de gebeurtenissen in dat verhaal en ze vergeten even dat ze in de gewone wereld zijn. Ze ontwikkelen empathie voor de hoofdpersoon of hoofdpersonen.

De indeling van Winternheimer (2016) is uitermate geschikt voor de ontwikkeling van karakters. Zij gaat uit van drie soorten karakters: primair, secundair en tertiair.

Primaire karakters zijn hoofdrolspelers. Van hen weet je alles. Je weet van hen evenveel als van je beste vriend(in) of van je ouders.

Secundaire karakters zijn te vergelijken met goede bekenden. Denk hierbij aan de collega die je dagelijks spreekt, maar waarmee je niet buiten de werkomgeving afspreekt. Je weet in grote lijnen wat er in het leven van die collega speelt. Over hen hoeft je alleen in grote lijnen uit te werken wat ze beweegt, hoe ze eruitzien en wat ze doen.

Tertiaire karakters hebben bijrollen. Vaak gaan ze naamloos het verhaal in of worden ze genoemd naar hun functie. Denk aan 'de barmedewerker' of 'de cheerleaders'.

Hoe meer lezers zich kunnen identificeren met jouw karakters, hoe intenser de opgewerkte emoties zijn (Hoeken & Sinkeldam 2013). Om herkenbare, levensechte karakters te creëren, moeten die karakters zich in het verhaal ontwikkelen, unieke kenmerken hebben en herkenbaar zijn voor de lezers van je verhaal. Ontwikkeling maken karakters door doordat ze voor keuzes komen te staan. Ze leren door fouten te maken, successen te vieren en in valkuilen te trappen. Of ze leren er juist niet van, waardoor je als lezer op je tanden bijt. Herkenbare karakters roepen emoties op bij de lezer. Ze zijn levensecht, omdat ze zo normaal zijn, ook als ze bijzondere eigenschappen hebben, zoals geheugenverlies, kleptomanie of een uitzonderlijk goed geweten.

Daarnaast helpt het om in de ik-vorm te schrijven. Het perspectief waarin je schrijft, heeft namelijk invloed op de mate van identificatie van je lezers met je verhaal (De

Graaf e.a. 2007). De hoofdpersoon wordt aardiger gevonden wanneer lezers zich meer herkennen in die hoofdpersoon. Bovendien zijn lezers die een verhaal in de ik-vorm lezen meer gefocust en beleven ze sterkere emoties dan bij een vertellersperspectief (Hustinx & Smits 2006).

3. Plot

Je karakters komen het best tot hun recht wanneer ze geplaatst worden in een sterke plot. Verschillende basisplots kunnen daarbij helpen. Campbell (2008) introduceert de monomythe: de heldenreis. Hierin onderneemt de hoofdpersoon een reis in twaalf stappen. Booker (2019) brengt dit terug naar vijf stappen: de anticipatiefase, de droomfase, de frustratiefase, de nachtmerriefase en de ontknoping.

Het schrijven van een plot kan in verschillende fasen. Een manier om dit te doen is de volgende. Eerst schrijf je een zogenaamde *logline*, een korte beschrijving van je plot in een of enkele zinnen. Vervolgens werk je deze *logline* verder uit. Gebruik je het model van Booker, dan werk je met vijf verhaalstappen. Bij de monomythe van Campbell varieert dit: in de basisplot van zijn hand zijn er twaalf stappen. Je maakt in feite een bouwplan voor je verhaal. In elke stap beschrijf je de scène met steekwoorden, de betrokken karakters en hun acties en reacties bij gebeurtenissen. Ten slotte, in de derde fase, werk je de scènes uit tot een compleet verhaal. Dan begint de revisiefase, waarin je bijschaaft, (peer)feedback vraagt, (her)schrijft en redigeert.

Voorbeeld van een *logline* (vertaald en overgenomen van Longreads.com 2024): “Na een afschuwelijk ongeluk vertelden de artsen Todd Barcelona dat hij waarschijnlijk nooit meer zou kunnen rennen. Dus besloten hij en zijn vrouw verder te gaan hardlopen dan ze ooit hadden gedaan.”

4. Creatief schrijven in tijden van AI

Het leren en doceren van schrijfvaardigheid verandert door de opkomst van generatieve AI. Dat geldt ook voor creatief schrijven. Menselijke creativiteit wordt bij het schrijven van teksten steeds belangrijker, omdat creativiteit de onderscheidende factor is in vergelijking met door AI gegenereerde teksten. Bovendien zijn *large language models* (nog) niet zo goed in het schrijven van creatieve teksten.

AI maakt het daarnaast steeds lastiger om werk van studenten te beoordelen op authenticiteit. Daarom moeten docenten nieuwe manieren vinden om authentiek werk te herkennen en te waarderen. Voor onderwijs in creatief schrijven gelden de volgende mogelijkheden om authenticiteit te stimuleren en beoordelen:

1. *Schrijven in college* – Door een substantieel deel van het schrijven in college(s) te laten plaatsvinden, heb je als docent inzicht in de schrijfvoortgang van de student. Het biedt bovendien mogelijkheden voor samenwerking tussen studenten.
2. *Peerfeedback* – Door studenten elkaar feedback te laten geven tijdens verschillende fases van het schrijfproces, wordt niet alleen hun eigen werk, maar ook dat van hun medestudenten zichtbaar en bespreekbaar. Dit maakt het moeilijker om AI-gegenereerde content ongemerkt in te leveren.
3. *Procesgerichte beoordeling* – Door de nadruk te leggen op het schrijfproces in plaats van op (enkel) het eindproduct, krijgt de docent inzicht in de stappen die zijn ondernomen om tot een eindversie te komen. Het schrijfproces zou daarom onderdeel kunnen worden van de beoordeling.
4. *Reflecteren* – In aansluiting op de procesgerichte beoordeling kunnen studenten worden gevraagd om te reflecteren op keuzes in hun schrijfproces. Ze leggen dan uit hoe ze tot hun ideeën zijn gekomen, welke keuzes ze hebben gemaakt en welke uitdagingen ze tegenkwamen.
5. *Schrijfo opdrachten met een persoonlijk tintje* – Docenten kunnen schrijfo opdrachten ontwerpen die vragen om persoonlijke ervaringen, ideeën die tijdens het college zijn gevormd of discussies in de klas te verwerken. Dit soort opdrachten zijn moeilijker voor AI om overtuigend uit te voeren, wat de kans vergroot dat het werk echt van de student is.

5. Tot besluit

Het schrijven van verhalen in het hoger onderwijs biedt studenten verschillende voordelen. Ze leren onder andere narratieve kenmerken te doorzien, ze vergroten hun woordenschat en ze worden creatiever. Schrijvers kunnen, door karakters in drie varianten uit te werken, het verhaal tot leven laten komen in een plot, dat gevormd wordt door een *logline* in verschillende deelstappen te completeren tot een verhaal.

Het schrijven van verhalen biedt tot slot nieuwe mogelijkheden om AI-gebruik te verminderen. Menselijke creativiteit is de onderscheidende factor bij het schrijven in vergelijking tot door AI gecreëerde teksten. Het schrijven van verhalen is daarom bij uitstek een manier om studenten te stimuleren om zelf te schrijven.

Referenties

- Booker, C. (2019). *The Seven Basic Plots: Why We Tell Stories*. Bloomsbury Continuum.
- Brouwer, R., M. Hamel, S. van Norden, J. Steenbakkers & E. Stronks (2024). *Opdat wij schrijven*. Huizen: Uitgeverij Pica.

- Campbell, J. (2008). *Hero With A Thousand Faces*. North Carolina: New World Library.
- De Graaf, A., J. Sanders, H. Beentjes & H. Hoeken (2007). “De rol van identificatie in narratieve overtuiging”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 29 (3), p. 237-250.
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Green, M. & T. Brock (2000). “The role of transportation in the persuasiveness of public narratives”. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, p. 701-721.
- Hoeken, H. & J. Sinkeldam (2013). “De rol van emoties in narratieve overtuiging”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35 (3), p. 226-236.
- Hustinx, L. & A. Smits (2006). ‘Meegevoerd in de narratieve wereld: de invloed van het verhaalperspectief op de aandacht, emoties en overtuigingen van de lezer’. In: B. Hendriks, H. Hoeken & P.J. Schellens (red.). *Studies in Taalbeheersing 2*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum, p. 132-143.
- Longreads.com (2024). “How to Run 314 Miles After a Traumatic Brain Injury”. Online raadpleegbaar op: <https://longreads.com/2024/07/09/traumatic-brain-injury>.
- Stalpers, C. & M. Stokmans (2019). “Wat is het verhaal achter de schrijver? Een verkennend onderzoek onder oud-scholieren naar het schrijven van fictie en poëzie”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (2), p. 27-37.
- Ten Peze, A. (2024). *Creative writing: Thinking beyond the standard text: Teaching high school students to write original texts*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Dissertatie].
- Winternheimer, A. (2016). *The Storyworks Guide to Writing Character*. 28.5press.