

## Reacties op: Vragen stellen aan literaire teksten

In *Moer* 1990/3 stelt Lidia Boekhout het probleem aan de orde hoe je leerlingen ertoe kunt brengen dat zij zelf vragen stellen over een literaire tekst. Wat willen zij te weten komen over die tekst? Tot dusver zijn haar ervaringen niet bemoedigend en zij vraagt zich dan ook af hoe dit aangepakt kan worden. Petra Wieler en Dana Constandse geven elk een reactie.

### Petra Wieler *Twee soorten gesprekken over literatuur*

Leerlingen hebben te weinig zelfvertrouwen om zich assertief op te stellen in schoolse discussies over literaire teksten. Zij achten hun eigen interpretatieve pogingen minderwaardig; als de docent een interpretatie voorstelt, wordt die onmiddellijk als de enig juiste gezien en is het gedaan met de discussie. Tot deze niet al te optimistische constatering komt Lidia Boekhout (1990) na haar eerste ervaringen met een onderwijsmethode die erop gericht is de positie van de docent als de dominante gesprekspartner in schoolse discussies over literatuur zoveel mogelijk te reduceren.

Een vergelijkbare probleemstelling was voor mij aanleiding tot een uitgebreid onderzoek naar de patronen die ten grondslag liggen aan gesprekken tussen leerlingen en docent in het literatuuronderwijs (Wieler 1989). Als we de positie van de docent als dominante gesprekspartner willen relativeren, moet duidelijk zijn hoe gesprekken over literatuur gestructureerd

worden. Een uitgangspunt van mijn onderzoek is de hypothese dat in elke benadering van het literatuuronderwijs specifieke vooronderstellingen gehanteerd worden over de talige interactie tussen de betrokkenen (docent en leerlingen, leerlingen onder elkaar).

Mijn onderzoek heeft weliswaar betrekking op het literatuuronderwijs dat op Duitse scholen voor voortgezet onderwijs gegeven wordt, maar dit staat een vergelijking niet in de weg. Ook in Duitsland zijn er docenten die de doelstelling nastreven die Boekhout noemt, 'de leerlingen assertief te maken' (p.109). In overeenstemming met de terminologie die gehanteerd wordt in de actuele Duitstalige literatuurdidactische discussie, zou haar doelstelling luiden: 'de leerlingen aan te sporen om op basis van individuele levenservaring hun subjectieve zingeving aan een literaire tekst ter sprake te brengen'.

Het realiseren van deze doelstelling stelt hoge eisen aan de gespreksvaardigheid van de leerlingen. Wie ooit heeft geprobeerd tegenover een goed bekende uitgebreid te beredeneren *waarom* een bepaalde literaire tekst hem/haar enerzijds aansprak en anderzijds toch ook weer niet, zal zich deze problematiek onmiddellijk kunnen indenken. Het is lastig genuanceerde oordelen onder woorden te brengen. In het geval van een gesprek met een goede bekende veronderstelt het ook een specifiek soort talige interactie. Wie een poging onderneemt een oordeel over een literair werk uit te leggen, stelt zich in op een begripzoekende uitwisseling van gedachten tussen gelijkwaardige gesprekspartners. Als de ander dan vraagt: 'Waarom denk je dat?', dan zal die vraag opgevat worden als een poging om tot een beter begrip te komen en niet als een vraag ter controle van de kennis of het inzicht. Wie zo'n vraag beantwoordt, verwacht een reactie als 'Oh, nu snap ik het' of 'Hoe kom je daar nu bij', en is terecht verbaasd als de ander reageert met 'Dat is goed/fout geantwoord'. Met andere woorden, gesprekken tussen goede bekenden over literaire teksten, worden gekenmerkt door een *symmetrische relatie* tussen de gesprekspartners die vanuit een *communicatieve houding* argumenteren bij hun pogingen wederzijds begrip tot stand te brengen.

Dergelijke gesprekken over de waardering van literaire werken zijn sowieso al moeilijk, maar het is nog moeilijker ze in een institutio-

nele context als het onderwijs te realiseren. Dat wordt duidelijk als men naar de structurele principes van een klasseggesprek kijkt. Deze gesprekssituatie is in het algemeen voornamelijk gericht op kennisoverdracht, kennisverwerving en prestatie(controle). Daarvoor is de competentievoorsprong van de docent een noodzakelijke voorwaarde. Hier is dus sprake van een *asymmetrische relatie* tussen de gesprekspartners, in casu leraar en leerling. Het doel van de kennisoverdracht vraagt niet alleen van de leraar maar ook van de leerling een *strategische houding*. Voor de leraar is die strategie gericht op het controleren van de kennis en het inzicht van de leerlingen; voor de leerlingen op het demonstreren ervan.

In Boekhouts klassen achtten de leerlingen zich niet in staat geschikte vragen bij een literair verhaal te stellen en namen zij hun eigen interpretatie van een gedicht niet au sérieux. Er werd wel druk gediscussieerd, maar uiteindelijk werd er toch een beroep gedaan op de docent: einde van de discussie. Ik ga ervan uit dat deze breuk samenhangt met de overgang van een communicatieve naar een strategische houding. In onderlinge discussies hanteren leerlingen een patroon dat gericht is op een verheldering van hun subjectieve belangstelling voor een literaire tekst. Daarbij proberen ze vanuit een communicatieve houding aan hun klasgenoten duidelijk te maken wat ze nu precies bedoelen. In de interactie met de docent hanteren leerlingen een vraag-antwoordpatroon dat voldoet aan de conventies van een literaire discussie in een lessituatie. Daarbij proberen ze vanuit een strategische houding aan de leraar duidelijk te maken dat ze 'goede' leerlingen zijn. Als de docent de vragen stelt, willen zij wel over het antwoord nadenken (presteren). Als de docent een interpretatie geeft, accepteren zij dat als het goede antwoord (kennisoverdracht). Kennelijk bestaat er ook vanuit het perspectief van de leerlingen een diepgaand verschil tussen een communicatief en een strategisch vraag-antwoordpatroon en is dat voor hen aanleiding tot een fundamenteel verschillende houding, dan wel wezenlijk verschillende gespreksbijdragen.

Het gevoelsmatig gegronde verzet van leerlingen tegen een combinatie van deze handelingspatronen is, gezien de structureel tegenstrijdige kenmerken van de bijbehorende gesprekssitua-

ties, terecht. Er zijn wezenlijke verschillen tussen twee soorten gesprekken over literatuur. Enerzijds zijn er gesprekken die gericht zijn op het tot stand brengen van wederzijds begrip en die een communicatieve houding vooronderstellen, anderzijds gesprekken die gericht zijn op de demonstratie van kennis en inzicht en die een strategische houding vooronderstellen. Gegeven deze stand van zaken zijn er geen eenvoudige oplossingen voor Boekhouts dilemma. Voor mezelf ben ik tot de conclusie gekomen dat vragen die tot een systematische analyse of een omvattende interpretatie van een literaire tekst leiden, in elke vorm van literatuuronderwijs, uiteindelijk door de docent aan de orde gesteld moeten worden. Hij of zij beschikt immers over de kennis die vereist is om de juiste, en dat zijn in dit verband de meest indringende, vragen te stellen. Vragen die een controversiële en geëngageerde literaire discussie van een groep leerlingen onderling op gang brengen, hebben hun functie dan al vervuld. Zij zijn de eerste stap naar de vaardigheid om over subjectieve literaire zingeving te communiceren.

---

## Dana Constandse

### *Vragen moet!*

'Hoe krijg je leerlingen zover dat ze inderdaad zelf vragen gaan stellen aan een tekst?' en 'Hoe maak je ze duidelijk dat hun interpretatie net zo steekhoudend kan zijn als die van de docent?' Twee intrigerende vragen van Lidia Boekhout, waarop ik in kort bestek een antwoord wil proberen te geven, gebaseerd op mijn ervaringen als lerares aan een vwo-school.

Nadat ik jarenlang tekstbegrip had onderwezen aan de hand van 'teksten met vragen', besloot ik op een gegeven moment de leerlingen zelf de vragen te laten stellen. Dat betrof toen zowel zakelijke als literaire teksten, en ik begon ermee in de tweede en derde klassen, want ik had toen geen hogere.

Ik deed het eerst stap voor stap, alinea voor alinea, couplet voor couplet. En steeds bijstu-

rend als er geen of te weinig vragen kwamen. Zo van: 'Als niemand wat te vragen heeft over deze alineas, dan weet dus iedereen wat dit woord betekent? Joep, vertel jij het maar eens.' Of: 'Nou, dan heb ik nog wel wat te vragen: «Waarom staat er in regel 7 dat de schrijver zich schaamt?»'. Daarbij raakte ikzelf nogal eens beschaamd in mijn 'wantrouwen', omdat de gevraagde leerling wel degelijk antwoord op mijn vraag wist. Deze aanpak is nogal frikkelig, maar wel leerden de leerlingen daardoor langzamerhand wat voor soort vragen ik van ze verwachtte.

Hadden we de hele tekst op deze manier doorgewerkt, dan keken we nog even samen naar de vragen, die de schoolboekschrijver erbij gesteld had. Meestal hadden we het grootste deel daarvan al 'gehad'. En zeg nu niet dat de leerlingen hun vragen uit het boek haalden! Dat was namelijk echt niet zo. In elk geval werden er altijd ook heel andere vragen gesteld. Vooral de 'onbekende woorden' van de leerlingen kwamen vaak niet overeen met de moeilijke woorden waarnaar traditioneel in de eerste vraag geïnformeerd wordt. Maar ook diepergaande vragen van de leerlingen weken af van de boekenvragen, zeker wat de formulering betreft. Ten slotte, de vragen uit het boek die niet aan de orde waren geweest, bekeken we nog op 'zinnigheid'.

Overigens ben ik destijds niet zo te werk gegaan omdat ik de leerlingen assertiever wilde maken, maar omdat ik vond dat het beantwoorden van de vragen uit het boek niet leidde tot een beter begrip van de tekst.

Het resultaat van de aanpak was dat de leerlingen al snel meer vragen gingen stellen; en interessantere. Bovendien bleven ze veel meer gericht op de tekst. (Voor alle duidelijkheid: de antwoorden werden in eerste instantie door de leerlingen gegeven en beoordeeld; en ze hoefden ze niet in hun schrift te schrijven.)

Een dergelijke stap-voor-stap aanpak gebruikte ik later in de hogere klassen bij literaire teksten. En wat een glorieus moment, toen een student in 'mijn' 5-gymnasium een gedicht van Hooft behandelde en in het nauw gebracht werd toen de leerlingen hem vragen erover gingen stellen die hij niet zo gauw te beantwoorden wist.

Maar ik heb ook wel anders gewerkt, geïnspireerd door een aanpak van Wouter Blok, door

hem beschreven in het artikel *Ervaringen gevraagd* (Blok 1964).

Recept voor deze werkwijze: laat groepjes leerlingen over een tekst twee soorten vragen bedenken. Zogenaamde A-vragen, waarop ze zelf het antwoord denken te weten, en B-vragen, waarop ze geen antwoord weten. Het moeten wel essentiële vragen zijn. Leidt daarna een klasgesprek, waarbij de groepjes om de beurt een van hun vragen lanceren en alle andere groepjes daarop antwoorden (vaak hadden ze die vraag zelf ook bedacht, al of niet met antwoord erbij). De vragende groep beoordeelt ten slotte welk antwoord van de anderen hen het meest bevredigt. Eventueel daarover nog discussie tussen de groepen. De leraar is alleen technisch voorzitter, bemoeit zich niet met de inhoud van de discussie. Wel moet hij mijns inziens vaak ervoor zorgen dat er argumenten 'uit de tekst' gegeven worden.

De meest succesvolle les daarbij was die keer dat de klas eerst zelf de tekst had uitgezocht. Ik had een bundeltje met avant-gardistische poëzie in de klas verspreid (*Nieuwe griffels, schone leien*) en ze daarin een tekst ter behandeling laten zoeken. Er kwam toen een aantal voorstellen en na stemming werd het een, zo op het oog, ondoordringelijk gedicht van Lucebert.

Toen ze aan het eind van het derde (!) lesuur dan eindelijk mijn mening over het gedicht vroegen, wees ik ze eerst op al hun redeneringen die volgens mij 'best konden' en gaf toen mijn interpretatie met een slag om de arm, want ik wist het werkelijk ook niet zo zeker! Opschrijven deden ze mijn antwoord niet, maar dat hoefde toch al nooit met antwoorden. Het ging er immers om dat ze meedachten en leerden argumenten in de tekst te vinden.

Desastreus slecht ging de methode-Blok in een voor mij nieuwe 3-HAVO, over een door mij gekozen, niet zo moeilijke, zakelijke tekst: de leerlingen bedachten vooral vragen naar woordbetekenis en tot mijn ontzetting ook ontleedopdrachten die niets met de interpretatie van doen hadden ('wat is het gezegde in die zin?').

Vragen stellen is dan ook helemaal niet makkelijk. Hoe moeilijk vond ik het niet zelf, als beginnend leraar, om vragen bij een tekst te bedenken; een heleboel teksten gebruikte ik niet, omdat ik er niet genoeg vragen bij wist. Hoe

dankbaar was ik toen voor de lesjes met vragen in het boek, ook al vond ik het nogal eens stomme vragen. Maar het bespaarde me heel wat werk. En onzekerheid.

Ook stagiaires hebben er moeite mee. Ze stellen daarom nogal eens vragen die ze zelf in hun opleiding hebben gehad. Daarom denk ik dat leerlingen ook in eerste instantie zullen teruggrijpen op het soort vragen dat ze kennen.

Voor leerlingen is er misschien nog een ander probleem. Een onderwijsdeskundige van jaren her schreef eens dat volgens hem het belangrijkste wat leerlingen van de school meekregen, de zekerheid was dat vragen stellen getuigt van domheid. Ze mochten immers op school alleen maar een vraag stellen, wanneer ze iets niet begrepen.

Maar is dat niet op veel scholen nog zo? In elk geval: als leerlingen in hun schoolloopbaan zo'n houding wordt 'aangeleerd', verander je dat niet zomaar even.

Heb ik hierboven nu de werkwijzen beschreven waardoor de leerlingen zelf vragen gaan stellen aan een tekst? Ja en nee.

Ja: leer het ze stap voor stap. Geef ze in het begin niet te veel eigen verantwoordelijkheid, laat ze niet meteen los op een te groot stuk tekst. Neem bij voorkeur tamelijk moeilijke tekstjes, waarover makkelijk vragen te stellen zijn. Of nog beter, laat ze zelf eens een tekst kiezen.

En nee: want er zit me een zinnetje dwars in het artikel van Lidia Boekhout. Ze schrijft: 'Het gaat erom wat zij [de leerlingen] te weten willen komen over een tekst.' En dan denk ik dat een heleboel leerlingen over een heleboel teksten helemaal niets te weten willen komen. En wie consequent is, moet dat dan wel goedvinden. Of niet?

Zoals een van mijn collega's zijn leerlingen niet verplichtte over een gedicht of verhaal te praten als ze dat niet wilden. Als ze zo emotioneel getroffen waren bij voorbeeld, dat ze de stemming niet stuk wilden maken. Ook mij is het wel overkomen dat maar één leerling één vraag had, namelijk: 'Of de anderen Multatuli's *Ideeën* ook zo progressief vonden.' Nou, dat vonden ze niet.

Ik betwijfel ook of mijn leerlingen altijd vragen stelden over zaken die ze echt zelf wilden weten, als ik in het begin zo stap voor stap bezig was. Dwong ik ze dan niet alleen maar om mijn

soort vragen te stellen? Misschien leerden ze daarvan wel, wat voor soort vragen er allemaal mogelijk zijn. Maar dat is heel wat anders dan ze vrij te laten om te vragen 'wat zij te weten willen komen over een tekst'.

Ten slotte neem ik *De uitvreter* van Nescio erbij en merk dat het me moeite kost over die tekst vier vragen te bedenken. Ik word er als steeds emotioneel zeer door getroffen en heb eigenlijk geen zin in 'begripsvragen'. Eventueel zou ik willen praten over wat anderen nou vinden van zo'n man als Japi. En of ze ook denken dat de schrijver sympathie voor hem heeft.

Misschien hebben de leerlingen hierover in hun groepjes wel samen gepraat, maar daarover geen vraag durven stellen omdat ze niet wisten of dat wel mocht? 'Hoe zouden jullie met Japi zijn omgegaan?' Zo'n vraag hadden ze misschien nog nooit in hun schoolboek gevonden?

Moet je dus eigenlijk toch maar beginnen met ze te leren wat voor vragen er allemaal 'mogen'? Dan daarnaast natuurlijk in alle lessen belangstelling tonen voor hun inbreng en laten merken dat je ze serieus neemt. En zeker niet na een paar lessen al resultaten verwachten.

---

## Literatuur

- Blok, W., 'Ervaringen gevraagd' in: *De Nieuwe Taalgids* 47 (1964), p. 201-211.  
Boekhout, L., 'Vragen stellen aan literaire teksten' in: *Moer* 1990/3, p. 109-110.  
Wieler, P., *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Bern, Lang, 1989. Dissertatie Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.