

## Tanja Janssen:

### ‘Zijn er nog problemen?’

#### *Docentvragen in het literatuuronderwijs*

*Leraren stellen over het algemeen veel vragen, naar schatting zo'n 50.000 per jaar. Tenminste een deel daarvan is op de leerstof gericht. In de literatuurles bestaat die stof uit literaire kennis, zowel feitelijke kennis van schrijvers, stromingen en termen, als vaardigheden met betrekking tot het lezen van literatuur. Hoe wordt nu deze literatuurkennis op school aangeleerd?*

*Hiernaar verricht Tanja Janssen onderzoek aan het Instituut voor de lerarenopleiding in Amsterdam. In dit artikel beschrijft zij met behulp van lesprotocollen docentvragen en -opdrachten die erop gericht zijn dat leerlingen 'iets doen' met literaire teksten. Daarnaast geeft ze aan welke belangrijke activiteiten onderbelicht blijven en doet ze suggesties om hieraan aandacht te besteden.*

Een gewone schooldag. Een les Nederlands in 5 vwo. Zojuist is het verhaal 'No. 470, Hogewoerd' van Verhuell gelezen:

Docent: Waarom is dit romantisch? [3 sec. stilte] Welke tegenstelling zit heel sterk in dit verhaal verpakt, Hetty? [5 sec.] Tussen wie gaat 't nou? Wat is nou...? Waar gaat het verhaal nu om? Vertel eens? [5 sec. geroezemoes] 't Is een vraag waar iedereen zich over zou buigen. Adriaan dus ook. Waar gaat het om in dit verhaal?

Adriaan: Het gaat om roem krijgen, onsterfelijk worden.

Docent: Ja, maar wat... Wat doet die student dan? Wat heeft 'ie gedaan?

Adriaan: Hij heeft een kunstmatig lichaam gemaakt.

Docent: Ja. En is het hoofd daar blij mee? [Gelach]

Adriaan: Niet echt.

Docent: Niet echt. Heeft de student oog voor

het leed van die overledene die hij in leven probeert te houden?

Adriaan: Nee.

Docent: Nee. Waaruit blijkt dat? [6 sec. stilte].

Adriaan: [onverstaanbaar]

Docent: Ja, maar dan geef je geen antwoord op de vraag die ik net stelde.

Dit fragment laat een herkenbaar patroon zien: de docent stelt vragen, leerlingen antwoorden. De docent probeert met zijn vragen de leerlingen 'iets te laten doen' met een literaire tekst.

Aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam wordt onderzoek verricht naar de wijze waarop leerlingen worden geacht om te gaan met literatuur, welke verwerkingsprocessen geactiveerd worden en welke processen onderbelicht blijven. In het deelonderzoek<sup>1</sup> waarvan in dit artikel verslag wordt gedaan, staan twee leraren Nederlands centraal: 'Chantal' en 'Alex'. Beiden zijn ervaren, maar zij verschillen in doelstellingen, tekstkeuze en didactische aanpak. De vragen die zij over teksten stellen en de opdrachten die zij geven, zijn geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Het onderzoek is beschrijvend van aard en te kleinschalig om generaliserende uitspraken te kunnen doen. Dit neemt niet weg dat het vraaggedrag van de leraren uit het onderzoek voor velen herkenbaar zal zijn en dat reflectie op herkenbare praktijkvoorbeelden inzichten oplevert waar leraren iets aan kunnen hebben.

#### **Verwerkingsactiviteiten bij literatuur lezen**

Een van de functies van docentvragen is het sturen van het denken van de leerlingen. Via vragen doet de leraar een appèl op mentale activiteiten van leerlingen. Om welke activiteiten zou het kunnen gaan bij het lezen van literatuur?

Het Structure-of-Intellect model van Guilford (1967) biedt een hiërarchie van denkactiviteiten, van eenvoudig naar complex. Deze indeling is meermalen toegepast op literatuuronderwijs (zie Geljon 1994). De volgorde van handelingen sluit aan bij de structuuranalytische benadering: eerst resume-

ren van de inhoud (reproductie), vervolgens analyseren en interpreteren van de tekst (convergente en divergente productie) en ten slotte het geven van een waardeoordeel (evaluatieve productie). Deze ideaal-typische volgorde vormt vermoedelijk geen weerspiegeling van hoe lezers gewoonlijk met een tekst omgaan.

Hoe 'gewone' lezers omgaan met literatuur is onder andere onderzocht door Andringa (1990, 1991, 1995). Door hardop-denkprotocollen te analyseren vond zij een aantal leesactiviteiten waarvan jongeren gebruikmaken bij het lezen van literatuur, zoals bijvoorbeeld vooruit- en terugkijken, identificeren van genre en het maken van inferenties. Andringa constateert dat minder ervaren lezers over een beperkter repertoire van leesactiviteiten beschikken dan ervaren lezers. Met uitbreiding van dat repertoire wordt de respons op de tekst omvangrijker en genuanceerder.

Voor het analyseren van vragen, opdrachten, verzoeken, bevelen, etcetera, is een schema opgesteld, gebaseerd op Guilford en Andringa. Het schema omvat twee dimensies: 'cognitieve taken' en 'tekstverwerkingsactiviteiten' (zie afbeelding 1). Elke vraag kan op beide dimensies gescoord worden.

### Opzet van het onderzoek

Bij twee leraren Nederlands zijn circa twintig literatuurlessen geobserveerd en op band vastgelegd. De docenten zijn gekozen op grond van hun zelfgerapporteerde, sterk van elkaar verschillende praktijk (Janssen 1994; Janssen & Rijlaarsdam 1996). Chantal vertegenwoordigt een literair-historische benadering binnen het literatuuronderwijs met als belangrijkste doelstelling culturele vorming. De leerstof is overwegend gericht op kennisoverdracht en wordt onder andere gevormd door literatuurgeschiedenis, stilistiek en versleer. Didactisch kenmerkt haar onderwijs zich door een frontale, klassikale aanpak. Het accent ligt op doceren, vertellen en voorlezen.

Alex benadrukt doelen op het gebied van persoonlijke vorming. De kern van zijn onderwijs is: het lezen van fictie en erover praten. Zijn aandacht gaat vooral uit naar identificatie en beleving van de leerlingen. Didactisch geeft hij de voorkeur aan gespreks-

vormen (discussie, klassengesprek) en groepswork.

De lessen zijn vanaf de band uitgeschreven in protocollen. In de protocollen zijn de tekstgerichte vragen en opdrachten geïdentificeerd. Vragen los-van-teksten, organisatorische vragen en retorische vragen zijn buiten beschouwing gelaten. De vragen en opdrachten zijn gescoord met behulp van het schema in afbeelding 1.

### Resultaten

In de lessen stelt Chantal 126 tekstgerichte vragen en Alex 239. Wat betreft de cognitieve taken komt naar voren dat Chantal overwegend reproductieve en convergente vragen stelt (respectievelijk 37 en 46 procent van de 126 vragen). Alex stelt relatief veel interpretatieve en evaluatieve vragen (respectievelijk 19 en 25 procent van de 239 vragen). Bij beiden komen divergente vragen weinig voor (Chantal 1 procent van haar vragen, Alex 7 procent van zijn vragen).

Qua verwerkingsactiviteiten laten de protocollen zien dat bij beide leraren (re)constructievragen een belangrijke plaats innemen. Ruim eenderde van de vragen (38 procent) valt in deze categorie. Beiden stellen ook ongeveer even vaak vragen naar verbanden (Chantal 12 procent en Alex 18 procent). Verder valt op dat anticipatie- en transformatievragen bij beiden niet voorkomen. Reflectievragen en vragen om problemen te signaleren komen in de lessen van Chantal niet, en in die van Alex weinig voor (respectievelijk 3 en 2 procent van de vragen).

Met behulp van lesfragmenten probeer ik hieronder meer inzicht te geven in de precieze inhoud van de vragen en de manier waarop zij in de lessen functioneren.<sup>2</sup>

### Directe handeling

Directe handelingsvragen komen in de lessen van Chantal vrij vaak voor (20 procent van de 126 vragen). Het gaat daarbij om drie activiteiten: meelesen, voorlezen en uit het hoofd voordragen. Vrijwel steeds wanneer zij een literaire tekst voorleest, geeft Chantal de opdracht om met haar mee te lezen ('kijk maar eens mee' of 'lees maar mee').

Taken/activiteiten	Voorbeeld
<b>I Cognitieve taken</b>	
1 Reproductief:	- Hoe heet de hoofdpersoon?
2 Productief-interpretatief:	- Verklaar de titel.
3 Productief-convergent:	- Tot welk genre behoort de tekst?
4 Productief-divergent:	- Schrijf een verrassend slot bij dit verhaal.
5 Productief-evaluatief:	- Vond je het lezen van deze tekst de moeite waard? Zo ja, waarom?
<b>II Tekstverwerkingsactiviteiten</b>	
1 Directe handeling:	- Wat staat daar precies? Lees eens voor.
2 Signaleren van problemen:	- Wat is er moeilijk of onduidelijk in dit verhaal?
3 Evalueren:	- Wat vind je van deze tekst? Licht toe.
4 Identificeren:	- Tot welke stroming behoort deze tekst?
5 Anticiperen:	- Waar denk je dat dit verhaal over gaat, als je kijkt naar de titel?
6 (Re)construeren:	- Waar leid je uit af dat de ik-figuur een vrouw is?
7 Verbanden leggen:	- Wat zijn verschillen tussen de verfilming en het oorspronkelijke verhaal?
8 Elaboreren:	- Wat zou jij doen als je de hoofdpersoon was?
9 Reflecteren:	- Verstoot het zoeken naar een diepere betekenis je leesplezier of ga je dan juist meer van het verhaal genieten?
10 Transformeren	- Schrijf een eigen, moderne versie van dit gedicht.

*Afbeelding 1: Analyseschema voor docentvragen en -opdrachten met voorbeelden.*

Ook vraagt zij regelmatig aan een leerling om een tekst voor te lezen. Dit voorlezen gebeurt niet onvoorbereid. Eerder in de les hebben de leerlingen de gelegenheid gekregen de tekst voor zichzelf, stil door te lezen.

Af en toe vraagt Chantal om een uit het hoofd geleerde tekst voor te dragen of op te zeggen:

D: *Nou, Jos, kun jij de eerste strofe van het Wilhelmus opzeggen?*

[Jos zegt de eerste strofe op].

D: *Dat is fantastisch. Goed zo. [...] Jij, Kees, mag het zesde couplet opzeggen van 't Wilhelmus. Dat begint met 'Mijn schild ende betrouwen'. Ik zal je een klein beetje helpen.*

[Kees zegt de zesde strofe op].

D: *Nou, ik vond het niet ontroerend, maar 't is wel knap. [Gelach].*

Doel van deze opdracht is het foutloos kunnen reproduceren van de tekst: de manier waarop dit gebeurt, lijkt minder van belang. Chantals commentaar op Kees' voordracht ('niet ontroe-

rend') is een understatement, gezien de dreun waarmee Kees de regels opzegt. Dit verklaart misschien de hilariteit in de klas.

In vergelijking met Chantal stelt Alex weinig directe handelingsvragen (3 procent van de 239 vragen). Ze zijn ook van een andere aard, namelijk overwegend herlees-opdrachten of verwijzingen naar de tekst als leerlingen het spoor bijster zijn of als hij zelf op een bepaald fragment de aandacht wil vestigen.

Voorlezen komt bij Alex zelden voor. Eén maal vraagt Alex aan een leerling om versregels (uit Vromans 'Voor wie dit leest') voor te lezen:

D: *Wat staat daar nou heel letterlijk? [Leest voor:] 'Verzacht'... Nee, ik ga niet lezen, want dan interpreteer ik. Ik kan niet lezen zonder te laten blijken...*

L1: *Welke zin?*

D: *Nou, regel zeven en acht. Nou, lees het maar, Marja, als je wil.*

L: 'Verzacht het vreemde door de druk verstenen / van het geschreven woord, of spreek het uit.'

D: Ja, als ik het zo hoor, denk ik van jeetje, misschien begrijpt ze het wel.

L: [lacht]

D: Ja, want als je 't niet begrijpt, kan je het volgens mij ook niet lezen.

Voorlezen is hier een middel om te zien of de tekst door de leerling begrepen is. Het staat in dienst van het reconstrueren van de tekst. Tegelijkertijd is het een middel om een zekere inbreng van de leerlingen te bewerkstelligen en de interpretatie van de leraar op de achtergrond te houden.

### Signaleren van problemen

Alex vraagt leerlingen af en toe naar problemen die de tekst bij hen oproept (2 procent van zijn vragen). Leerlingen komen echter ook spontaan met onbeantwoorde vragen. Zo vragen de leerlingen bijvoorbeeld naar de betekenis van allerlei woorden in het verhaal 'De dood van Jelgersma'. Woorden als 'snuisterijen', 'gesticuleren' en 'buitensporig' blijken onbekend.

D: *Zijn er nog andere mensen die zeggen van ik wil eerst iets weten voordat we over 't verhaal kunnen gaan praten? Want ik vraag me nu ook af of iedereen wel door heeft...*

L1: Ik snap niet waar 't verhaal nou over ging.  
D: Geen mooi verhaal?

L1: Ik weet niet waar 't verhaal over ging. Een dom verhaal.

L2: Ja, ik begreep er geen reet van.

L1: Ja, met die suiker... [Geroezemoes]

D: Meen je dat nou? Goed, maar, ssst, ...

L1: [onverstaanbaar]

D: *Hee, maar waar liep dat spaak? Waar zeg je van nu haakte ik af?*

L1: Ja, aan 't eind wist ik niet meer waar 't begin...

L2: 't, 't Liep gewoon een beetje door elkaar. De zin hield zo op en toen ging 't ineens ergens anders weer over.

Opmerkelijk is de formulering van Alex: 'Zijn er nog andere mensen die zeggen van ik wil eerst iets weten voordat we over 't verhaal kunnen gaan praten?' Deze uiting

kan beschouwd worden als een 'pre-closer' (Van Dam & Van Isselt 1993). Met de vraag kondigt de leraar een overgang aan van problemen van individuele leerlingen ('ik') naar het eigenlijke, collectieve lesdoel ('we'): praten over het verhaal. Uit de formulering van de vraag is af te leiden dat het signaleren van problemen (op het niveau van woordbetekenissen) voor de leraar niet tot het collectieve lesdoel 'praten over het verhaal' behoort.

Gedurende deze episode in de les neemt de aandacht van de klas af. Er is veel geroezemoes en Alex moet de klas herhaaldelijk tot de orde roepen. Hetzelfde zien we in andere fragmenten waarin hij informeert naar problemen: aandachtsverlies bij de klas en (mede daardoor?) aarzelingen om met problemen voor de dag te komen. Misschien hangt dit samen met het gebruik van deze vragen als 'pre-closers'. Leerlingen herkennen de vraag als overgang naar een ander onderwerp en kunnen het idee krijgen dat zij de les ophouden.

### Evalueren

Chantal stelt één keer een evaluatieve vragenreeks. In de betreffende les bespreekt zij verschillende humoristische gedichten, een bespreking die zij als volgt besluit:

D: *Wie vertelt eventjes aan mij wat zijn favoriet is van deze verzameling?*

[Leerlingen steken hun vinger op]

D: [geeft beurt] 'Kees?'

Kees: 'Voor Karel'.

D: 'Voor Karel', dat vond jij het aardigste. *Kun je uitleggen waarom?*

Kees: Ja, 't is gewoon leuk.

D: 't Is gewoon leuk. Omdat die ladder is weggehaald, dat kun jij je voorstellen. Je gaat het toch niet doen, hoop ik?

Kees: Nee.

D: Nee. *En wie heeft er een ander die hij leuker vindt?* [3 sec] *Wat vind jij bijvoorbeeld aardig, Mensje?* [3 sec]

Mensje: Ja eh, drie.

D: Drie vond jij wel leuk. Van dat scheermesje. Ja, best wel een cynische voorkeur. *En wat vind jij ervan, Jos?*

Jos: Eh...

D: We hebben ze niet eens allemaal gedaan,

maar... [4 sec]. Vind je ze geen van alle leuk of vind je het gewoon moeilijk kiezen?

Jos: Ik vind het moeilijk kiezen.

D: Je vindt het moeilijk kiezen.

Antwoorden op evaluatievragen onttrekken zich aan de mogelijkheid om ze te beoordelen in termen van 'goed' of 'fout'. Hoe dan te reageren op de leerlingantwoorden? Chantal doet dit op verschillende manieren. Aan Kees vraagt zij om een motivering van het gegeven antwoord. Als een duidelijke motivering achterwege blijft, vult Chantal die voor hem in en maakt een grapje. In reactie op Mensjes antwoord geeft zij een typering van het gedicht, een typering die ook op Mensje zelf betrekking kan hebben ('Ja, best wel een cynische voorkeur').

Wat zich in het hoofd van de leerlingen afspeelt, weten we natuurlijk niet. Kan Jos werkelijk niet kiezen uit de gedichten? Lette hij even niet op? Of houdt hij zich bewust op de vlakte om een moeilijke 'waarom-vraag' of een typering van zijn voorkeur te vermijden?

Alex stelt meer evaluatieve vragen (een kwart van zijn vragen). Meestal start hij de bespreking van een verhaal met vragen naar een oordeel over het verhaal als geheel:

D: Ja, goh, waar beginnen we? Even kijken naar een cijfer voor dit verhaal ['Late mei' van Thijssen], gewoon maar weer scoren vond ik 't nou leuk of niet leuk. Zinvol, niet zinvol. Ik kan nooit precies achter de waarde van cijfers kijken. Een drie of lager? Dus je mag gewoon heel eerlijk zijn.

[Leerlingen geven een cijfer d.m.v. hand opsteken. Alex inventariseert de cijfers, van 'drie of lager' tot en met 'acht of hoger' en formuleert een conclusie:]

D: Nou, 't is voldoende, maar om te zeggen van jemig. [...] Als ik nou zo hoor van zes à zeven, getwijfel, en je had 't liefst gekozen uit zes komma één en zes komma negen of zo, dat gevoel heb ik. Eh, waarom zo vlak?

[Geroezemoes].

L1: 't Vliegt er overheen, z'n leven of zo wordt haast niet beschreven. Na de eerste bladzijde is hij allang opa of zo.

De formulering van de vraag naar een cijfer voor het verhaal ('gewoon maar weer sco-

ren') wijst erop dat leraar en leerlingen vertrouwd zijn met de opdracht.

Opvallend in dit fragment is dat Alex de leerlingen niet op de man af vraagt naar hun oordeel en de bijbehorende motivering ('Wat vind jij?' 'Waarom geef jij een zes?'). Hij stelt evaluatievragen aan de klas als geheel en kleedt de vragen voorzichtig in ('Ik kan nooit precies achter de waarde van cijfers kijken. [...] Dus je mag gewoon heel eerlijk zijn').

## Identificeren

Identificatievragen komen bij Chantal regelmatig voor (35 procent van de 126 vragen). De identificatievragen van Alex (1 procent) betreffen uitsluitend structuureigenschappen van teksten. Zijn vragen zijn gericht op de functie van structurele middelen. Zo tracht hij in het volgende fragment via vragen de werking van perspectief in 'De dood van Jelgersma' te demonstreren:

D: Het perspectief in 't verhaal is subjectief. Ik hoop dat ik daar geen nieuwigheden mee verkondig. [3 sec]. *Waarom is het zo verdomd handig dat je, met name in deze passage, dat je te maken hebt met subjectief perspectief?* [3 sec] Ik kan 't ook anders vragen. *Wat zou er overblijven als je objectief perspectief gehad zou hebben?* [3 sec]. En dat moet je dus heel letterlijk nemen. Wat zou er dan overblijven? Dat zou dus betekenen dat je in gedachten dingen zou moeten schrappen. En wat hou je dan over? [...]

L1: [citeert uit de tekst] 'Je bent stil, jongen'.

D: Wat ben je stil, jongen. [Geroezemoes]. Nee, sst. Wat ben je stil, jongen. Dat staat op de band. En wat nog meer?

L1: 'Ik bak zandrozen'.

D: 'Ik bak zandrozen'. En wat is nou 't leuke van het subjectief perspectief?

L2: Je weet waarom eh...

D: Wij, wij weten dat. En wat kan je je voorstellen van die mensen die daar zitten?

L2: Die weten 't niet.

D: 'Wat ben je stil, Pim'. 'Ik laat vliegers op'.

De vragen van Chantal naar structuur zijn meer gericht op het kunnen herkennen van bepaalde stilistische of structurele verschijnselen, zoals beeldspraak, enjambement, sonnetvorm, etcetera.

Andere identificatievragen van Chantal zijn gericht op het benoemen van de periode of auteur van een tekst of het genre waartoe de tekst behoort:

D: We hebben de definitie geleerd van humor, hè? Gerben heeft dat nog netjes voor de klas zo naar voren gebracht. *Is er nou volgens jullie werk bij waarvan je zegt, dat voldoet aan die definitie?*

[Leerlingen steken hun vinger op]

D: Wat denk jij, Claudia?

Claudia: De allereerste [*In memoriam* van Pieter Beek].

D: De eerste. Vertel eens waarom. Kan je dat uitleggen? [3 sec] Ja, 't eerste. Dat is eigenlijk een reeks gedichtjes, hè? [Leest kopjes] 'Voor Wim', 'Voor Karel', 'Voor Jan', 'Voor Dirk'. Ja. Ehm. *Is er nog zo'n versje dat aan die norm voldoet, denk je, Alexander?*

Alex: De derde [*'Opdracht' van Bernlef*].

D: De derde ook. Ja.

In dit fragment wordt genre-identificatie, het indelen van een tekst bij een genre (humor), als betrekkelijk onproblematisch gepresenteerd. Chantal spreekt van een 'definitie' of een 'norm', waaraan de tekst al dan niet voldoet. Antwoorden van leerlingen evalueert zij, met verwijzing naar die norm, als goed of fout.

### **(Re)construeren**

Vragen om de samenhang in een tekst te (re)construeren nemen zowel bij Chantal als bij Alex een belangrijke plaats in (bij beiden 38 procent). De vragen zijn bij de docenten echter verschillend van aard. Chantal stelt overwegend vragen naar (re)constructies op lokaal niveau, vragen naar de betekenis van een woord, woordgroep, zin of versregel. Vaak gaat het daarbij om de lexicale betekenis van een woord. In andere gevallen gaat het om het begrijpen van metaforen en andere vormen van indirect taalgebruik:

D: [Citeert uit *'Maannacht'* van Marsman] 'Neem dan nu afscheid van haar, misschien zult gij den morgen niet halen, tenzij in een ander land.' Dit klinkt niet erg troostrijk, want *wat zal dat andere land wel eens kunnen wezen?*

L1: De hemel.

D: Nu ja, de hemel, daar kom je niet zomaar. Maar de dood dus, hè? Het hele gedicht suggereert van het andere land is niet de overkant, waar het schip naar onderweg is, maar het is waarschijnlijk de dood.

Het fragment toont overigens dat er geen scherp onderscheid is tussen (re)construeren op 'lokaal' niveau en (re)construeren van de 'tekst als geheel'. Er is sprake van een wisselwerking tussen de interpretatie van de versregel en (re)constructie van het gedicht als geheel.

Ook Alex stelt vragen naar (re)constructies op lokaal niveau, waaronder vragen naar de betekenis van woorden. Vaak gaat het initiatief tot dergelijke vragen van leerlingen uit. Vragen naar de betekenis van metaforen, symboliek of andere vormen van indirect taalgebruik zijn in Alex' lessen schaars. Symboliek komt ter sprake bij de titel 'Late mei' van Thijssen en bij het gebruik van de kleuren blauw en roze in 'De dood van Jelgersma'.

De (re)constructievragen die hij stelt, lopen uiteen. Hij vraagt de belangrijkste gebeurtenissen in het verhaal na te vertellen, afleidingen te maken over verhaalfiguren en concrete gebeurtenissen in het verhaal te abstraheren tot motieven en thema's.

### **Verbanden leggen**

Hierbij gaat het om verbanden tussen (in volgorde van frequentie): een tekst en de buitentextuele werkelijkheid, teksten onderling en een tekst en een andere kunstvorm.

DE BUITEN-TEXTUELE WERKELIJKHEID Dit zijn vragen om de 'wereld in woorden' op een 'werkelijke wereld' te betrekken en vice versa. Dergelijke vragen stelt Alex vrij frequent. Hij maakt gebruik van gedeelde ervaringen van de leerlingen om aspecten van verhalen te verhelderen. Een belangrijke bron daarvoor is de televisie. De werkelijkheid zoals gepresenteerd in populaire televisieprogramma's brengt Alex in verband met aspecten van een tekst, zoals taalgebruik, sfeer, ruimte, namen van personages en motieven. Zo noemt een leerling op een vraag naar

motieven in het verhaal 'De dood van Jelgersma' 'rococo-liefde':

D: Ja eh, rococo-liefde hebben. Ja. Kan je je iets voorstellen bij rococo?

LIn: Nee.

D: *Gisteren naar 'All you need is love' gekeken?*

LIn: [in koor] Ja.

D: Van die overdreven jongens met van die lange jassen aan en van die rare haren?

LIn: [in koor] Ja.

D: Die kerels hadden toch allemaal van die witte pruiken op met van die lange haren en zo?

LIn: Ja.

D: Allemaal van die frutsels en fratsels? Nou, dat is nou rococo.

LITERAIRE TEKSTEN ONDERLING Dit zijn vragen om gelezen teksten met elkaar te vergelijken en verschillen en/of overeenkomsten tussen die teksten aan te wijzen. Een voorbeeld van dit type vragen is te vinden in een les over humoristische poëzie van Chantal:

D: *Wat hebben deze gedichtjes nou allemaal gemeenschappelijk? Wie weet dat? Dat reeksje van vier, met al die jongensnamen erboven [gedichten van Pieter Beek]. Zeg het maar, Gerben.*

Gerb: Ze gaan allemaal dood.

D: Ze gaan allemaal dood. *En wie weet er nog iets dat ze gemeenschappelijk hebben?*

L2: 't Is allemaal een rare dood.

D: 't Is allemaal wel een rare dood. Laten we zeggen, een beetje onverwacht of er is iets mee. *Als je nou kijkt naar die gedichtjes en je vergelijkt de vorm, valt iemand dan iets op? 'Voor Wim', 'Voor Karel', 'Voor Jan', 'Voor Dirk'. [5 sec]. Hoe zit het met de lengte van die gedichtjes?*

L3: 'Voor Wim' is die veel langer.

D: Ze worden als maar korter. Zie je dat?

Het vergelijken van zojuist gelezen teksten komt alleen in dit fragment voor. In alle andere gevallen gaat het om het leggen van verbanden met ooit eerder gelezen teksten of met teksten die de leraar bij de leerlingen bekend veronderstelt. Chantal brengt de tekst die zij op het oog heeft, in herinnering of laat de inhoud navertellen: het verband met de onderhavige tekst legt zij zelf in haar betoog. Alex probeert de leerlingen die verbanden te

laten ontdekken. Zo stelt hij het verband tussen twee gelezen verhalen als volgt aan de orde:

D: Goed, zullen we eens kijken ... *Herkent trouwens iemand dit verhaal ['De dood van Jelgersma']? Volgens mij heb je 't al een keer gelezen.*

LIn: [in koor] Nee.

D: Durf ik je...dadelijk zeg je: O ja, God, dat is waar ook. Wedden? [...]

L1: Ja, ik weet 't wel.

D: [...] Nou, roept u maar.

L1: Nou, over een verjaardag waar een jongetje buiten gaat spelen met een ander jochie, dat er eentje verdrinkt en hij [onverstaanbaar] volgens mij. Dat ze buiten aan 't spelen zijn, terwijl die anderen binnen aan 't lachen zijn.

L2: Ja.

D: Het verhaal 'Hoela' van Cees Nooteboom. [...] Hetzelfde verhaal, toch? [...] *Kan iemand het belangrijkste verschil aangeven, lettend op de afloop?* [...]

L3: Hij zit er wel mee.

D: Hij zit er wel mee.

ANDERE KUNSTVORM Vragen naar verbanden tussen literatuur en andere kunstvormen worden door Alex in één les gesteld. In die les laat Alex de leerlingen in groepjes uit een map met zwart-wit foto's ('Photos symboliques') er één kiezen die het beste past bij het gelezen verhaal 'De leraar' van Peskens. Vervolgens vraagt hij leerlingen hun keuze te motiveren. Naar aanleiding van de foto's wordt over het verhaal gepraat.

### Elaboreren

Alleen Alex stelt elaboratievragen (12 procent van zijn vragen). Meestal zijn het vragen naar associaties met eigen belevenissen of ervaringen, vragen in de trant van 'Heb je zoiets zelf wel eens meegemaakt?' Of hij vraagt situaties, gebeurtenissen of personen te bedenken die overeenkomst vertonen met die in de gegeven tekst. Bijvoorbeeld naar aanleiding van het verhaal 'De leraar' van Peskens, waarin de ik-figuur, een jongetje, op school gepest wordt en zijn moeder uiteindelijk een leraar in elkaar slaat.

D: *Kan je zelf ook situaties bedenken waarvan je zegt: ik weet niet wat ik zou doen? [2 sec].* Praten



Foto: Chris van Houts

of slaan, zal ik maar zeggen. Want dat is het dilemma, hè? Die vader zegt van praten, hè? Zij zegt van: wat praten? Pfft! Ja, dat gaat me te langzaam, dat moet je gewoon volstrekt duidelijk maken, wat je vindt. *Kun je daar zelf een situatie bij bedenken?* [2 sec]. Misschien moeilijk, hoor.

L1: Zoiets dat je niet weet of je moet huilen of lachen of zo.

D: Ja, maar dan veel erger, denk ik. Ja...

L2: Zoals met die schroevendraaier. [...] Nou, hij wilde niet meer praten, hij pakt gelijk een schroevendraaier en hij hakt er gelijk op in. Beng. [L2 verwijst, blijkens de context, naar een vechtpartij op het schoolplein enkele dagen daarvoor].

Alex vraagt ook af en toe naar *alternatieve gedragingen* van personages of naar *alternatieve oplossingen* voor probleemsituaties in de tekst. Bij het verhaal 'De leraar' zijn dit vragen als: 'Wat zou ze [de moeder] dan moeten doen?', 'Je herkent zo'n jongen als 't zwarte schaap van de groep. Wat zou je daar dan tegen moeten doen? Heel concreet?'

In een derde soort elaboratievragen vraagt Alex naar *uitbreidingen* van de gegeven tekst, bijvoorbeeld naar het verdere verloop van het verhaal na de laatste regel.

## Reflecteren

Alex stelt af en toe reflectievragen (3 procent). Hij vraagt bijvoorbeeld naar stadia in de receptie van een verhaal: in hoeverre verschilt hun eerste reactie op het verhaal van hun reactie nu? Ook vraagt hij leerlingen naar reacties op elkaars interpretaties, vragen die wellicht als reflectievragen beschouwd kunnen worden. Marlies heeft bijvoorbeeld een samenvatting gegeven van het verhaal 'Mademoiselle' van Carmiggelt:

D: Oké. *Zijn er opmerkingen over deze samenvatting?*

Marlies: [onverstaanbaar]

D: Nee, hoor. Behalve dat ik het hartstikke goed vind. Ik heb geen idee wat voor motieven je hebt opgeschreven, maar volgens mij heb jij alle belangrijke momenten uit het verhaal haarfijn eruit gehaald. Je kan nog wel wat schrappen, maar dat maakt me niet uit. Alle momenten die van belang zijn voor het verhaal die zitten erin. Nou, perfect. Ik denk dat ik je gewoon maar even de gelegenheid geef om die motieven te noemen.

De leerlingen wordt gevraagd te reageren op



Marlies' samenvatting van het gelezen verhaal. Alleen Marlies zelf reageert. Hoewel haar reactie op de band onverstaaanbaar is, blijkt de teneur ervan uit de context: Marlies leidt uit de vraag naar 'opmerkingen' af, dat de leraar zelf commentaar op haar reconstructie heeft. Zij interpreteert de vraag als een *display question*, terwijl de leraar kennelijk een authentieke vraag stelt.

### Samenvatting en conclusies

Uit de analyse komt naar voren dat de vragen van de beide leraren verschillen. De verschillen lijken te sporen met verschillen in opvattingen over literaire kennis en de wijze waarop die kennis overgedragen wordt.

In de eerste plaats is er een verschil in *frequentie*. Alex stelt twee maal zoveel vragen als Chantal. Ook de 'vraagdichtheid' verschilt. Alex behandelt één tekst per les en stelt daar veel vragen over. Chantal behandelt in iedere les verschillende teksten waarover zij betrekkelijk weinig vragen stelt. Alex' aanpak is met andere woorden intensiever en vraagt meer activiteit van leerlingen dan Chantals aanpak.

In de tweede plaats verschilt de mate van *variatie* in de verwerkingsactiviteiten. Alex spreekt een breder handelingsrepertoire aan dan Chantal. Sommige activiteiten die bij Alex een rol spelen, zijn in de geobserveerde lessen van Chantal niet of nauwelijks waargenomen. Dit geldt voor het signaleren van problemen, evalueren, elaboreren en reflecteren. Deze activiteiten hebben met elkaar gemeen dat zij een individuele, persoonsgebonden verwerking van literatuur behelzen, iets wat Alex nastreeft en Chantal juist afwijst.

Kijken we naar activiteiten die bij beiden frequent voorkomen, (re)construeren en verbanden leggen, dan vinden we bij Alex een andere focus dan bij Chantal. Chantal vraagt overwegend (re)constructies op één niveau: betekenis toekennen aan een enkel woord, een zin of een regel (ook wel 'bottom-up' verwerking genoemd). De leerlingen van Alex moeten de tekst op meer niveaus reconstrueren: woordbetekenissen geven, gebeurtenissen op een rijtje zetten, inferenties maken over verhaalfiguren en abstraheren of generaliseren door thema's en motieven te formuleren. Bij 'verbanden leggen'

gaat het bij Chantal om verbanden tussen teksten onderling, Alex vraagt daarnaast naar verbanden tussen tekst en werkelijkheid en tussen tekst en een andere kunstvorm.

Daar staat tegenover dat twee activiteiten die bij Chantal een rol spelen, bij Alex nauwelijks aan bod komen: directe handeling en identificeren van de soort tekst. Op het gebied van identificatie vraagt Chantal méér en meer verschillende activiteiten dan Alex: identificatie van periode, auteur, genre en van stilistische of structurele middelen die de schrijver hanteert.

Ten slotte is er een verschil in *complexiteit* van de activiteiten die de leerlingen moeten verrichten, in termen van Guilford's theorie. Alex doet minder een beroep op het geheugen en het vermogen van de leerlingen tot deductief denken en meer een beroep op kritisch en creatief denken dan Chantal.

Of leerlingen daadwerkelijk die activiteiten verrichten die de docenten op het oog hebben, blijft de vraag. Verschillende dingen kunnen hierbij een rol spelen: de precieze formulering van de vraag, de positie van de vraag in het 'discours', het al dan niet pauzeren na een vraag, doorvragen, het al dan niet stellen van hulpvragen en de wijze waarop op leerlingantwoorden gereageerd wordt. Zo zal de *pre-closer* 'Zijn er nog problemen?' leerlingen vermoedelijk niet stimuleren om onduidelijkheden aan de orde te stellen.

Het onderzoek maakt nog eens duidelijk hoe moeilijk het stellen van vragen bij teksten is in de literatuurles. Als leraar word je hiervoor niet of nauwelijks opgeleid. Je leert het in de dagelijkse praktijk en bouwt al doende een zekere routine op. Het zou goed zijn als in de lerarenopleiding en nascholing meer aandacht besteed wordt aan het vragen stellen. Ik denk aan een praktijkgerichte cursus, waarin leraren (in opleiding) leren te reflecteren op eigen en andermans vraaggedrag en de leerlingactiviteiten waarop vragen een beroep doen.

De bestaande schoolboeken voor de Tweede Fase HAVO/VWO schieten te kort. Daarin wordt aan vragen en opdrachten over het algemeen minder zorg besteed dan aan tekstkeuze, leerstof en illustraties. In de meest gebruikte literatuurmethode Nederlands (Calis' *Onze literatuur*) ontbreken opdrachten. Ande-



Foto: Chris van Houts

re methoden bevatten wel vragen bij teksten, maar die maken vaak een willekeurige indruk, zijn uitsluitend testvragen of vragen waarover geen discussie mogelijk is (zie het themanummer over literatuurmethoden van *Levende Talen*, nr. 495).

Het schema in dit artikel kan leraren wellicht van pas komen, bijvoorbeeld als 'checklist' bij het beoordelen van de variatie in en complexiteit van opdrachten of als bron voor het bedenken van vragen naar aanleiding van gelezen literatuur.

In het schema zijn vier activiteiten opgenomen die mijns inziens bijzondere aandacht verdienen: problemen signaleren, anticiperen, reflecteren en transformeren. Deze activiteiten blijken niet of nauwelijks voor te komen in de geobserveerde lessen van *beide* leraren, en scoren ook laag in literatuurmethoden voor de bovenbouw. Daarom besluit ik met enkele suggesties voor deze activiteiten.

### Suggesties voor de praktijk

**PROBLEMEN SIGNALEREN** Leerlingen kunnen soms geen touw vastknopen aan een gedicht of verhaal en komen dan al gauw tot

een negatief oordeel ('Ik snap er niks van' of 'Stom verhaal'). De meerduidigheid die inherent is aan literatuur wordt door leerlingen vaak niet herkend of stuit op weerstand. Alleen daarom al is het zaak de problemen van leerlingen met de tekst en hun vragen serieus te nemen en er expliciet op in te gaan. In plaats van te zoeken naar antwoorden die de leraar op het oog heeft, zouden zij gestimuleerd moeten worden te zoeken naar vragen die zij zichzelf als lezer stellen. Enkele suggesties voor de praktijk:

- Laat leerlingen in groepjes vragen bedenken bij gelezen literaire teksten. Benadruk dat de leerlingen geen schoolmeestertje moeten gaan spelen, maar dat het gaat om echte 'lezersvragen'. De vragen kunnen door andere groepjes op kwaliteit beoordeeld en eventueel beantwoord worden.
- Een mogelijke groepsopdracht, bijvoorbeeld bij het verhaal 'Sprookje' van Kristien Hemmerechts: inventariseer alle 'open plekken' in het verhaal, alle vragen waarop je als lezer geen antwoord krijgt. Winnaar is het groepje dat de meeste 'open plekken' heeft gevonden. Eén groepje fungeert daarbij als jury.

**ANTICIPEREN** Lezers hebben, al voorafgaand aan het eigenlijke lezen, allerlei verwachtingen

gen over de inhoud van een tekst. Flexibele lezers zijn in staat hun verwachtingen tijdens het lezen voortdurend bij te stellen. Door het leesproces enigszins te vertragen, kunnen leerlingen zich bewust worden van hun verwachtingspatroon en van eventuele afwijkingen van de verwachtingen die de tekst biedt. Suggesties:

- Neem een stapel literaire boeken mee (verschillende genres, omslagontwerpen, uitgevers, etcetera). Laat leerlingen, op grond van uiterlijk en informatie op de voorkant, stapeltjes van gelijksoortige boeken maken. Bespreek de resultaten. Inventariseer welke informatie de leerlingen over de boeken hebben gekregen en welke criteria zij gebruikten voor 'groepslidmaatschap'.
- Laat leerlingen een flaptekst of korte aankondiging verzinnen voor een boek dat zij gezien, maar nog niet gelezen hebben. Lees het boek en bespreek daarna de verzonden flapteksten of aankondigingen. Welke verwachtingen zijn uitgekomen? Welke niet?
- Laat in een gedicht enkele woorden weg en vraag leerlingen deze open plekken in te vullen. Inventariseer de opbrengst op het bord. Geef leerlingen dan de gelegenheid hun keuzes te veranderen en bespreek veranderingen. Welke invullingen zijn het meest passend, gezien eerdere strofen of ander werk van dezelfde dichter?

**REFLECTEREN** Reflecteren wil zeggen: nadenken over eigen en andermans leeservaringen en aanpak bij het lezen van een tekst. Deze reflecties kunnen dus zowel productgericht (bijvoorbeeld reflecties op het gelezene en op interpretaties van een tekst), als meer procesgericht zijn (bijvoorbeeld reflecties op *hoe* je literatuur leest en interpreteert, veranderingen in leesgedrag en dergelijke). Een paar suggesties:

- Wie kent niet de ervaring dat een geliefd boek bij herlezing tegen blijkt te vallen? Of dat een boek waar je bij eerdere pogingen niet doorheen kwam, plotseling deuren voor je opent? Herlezen kan een *eye-opener* zijn voor ontwikkelingen in leessaak. Laat leerlingen een favoriet boek na enige tijd herlezen en vastleggen welke veranderingen zij in hun leeservaring signaleren en waar zij die veranderingen aan toeschrijven. Dit leesver-

slag kan opgenomen worden in het leesdosier en eventueel meetellen voor de leeslijst.

- Een middel om leerlingen aan te zetten tot reflectie op eigen leeservaringen, is het leesjournaal (Rijlaarsdam & Janssen 1992). De werkwijze is eenvoudig. Leerlingen lezen een boek en schrijven daarover een aantal keren in een schrift: één keer voordat de leerling echt aan het boek begint, twee keer tijdens het lezen en één keer als het boek uit is. Het schrift wordt van tijd tot tijd ingeleverd bij de docent. Die leest het en reageert in de marges met persoonlijke, bemoedigende vragen en opmerkingen. De leerlingen kunnen daar weer op reageren. Het leesjournaal kan dus beschouwd worden als een vertrouwelijk gesprek op papier.

**TRANSFORMEREN** Het herscheppen van de vorm of inhoud van een literaire tekst, is een speelse, creatieve activiteit die meestal voorbehouden blijft aan leerlingen in het basis-onderwijs of de basisvorming en geen vervolg vindt in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Mijns inziens ten onrechte. Bij transformeren kan gedacht worden aan allerlei vragen en opdrachten:

- Het maken van persiflages van bekende gedichten voor Sinterklaas;
- Het navertellen van beroemde, klassieke verhalen voor kinderen;
- Het maken van scenario's, illustraties enzovoorts.

Dergelijke opdrachten lenen zich ook heel goed voor samenwerking met andere vakken (bijvoorbeeld vreemde talen) en voor het nieuwe vak Culturele en Kunstzinnige Vorming in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs.

## Noten en literatuur

- 1 Het onderzoek maakt deel uit van het ILO-onderzoeksprogramma 'Leren en instrueren van cognitieve strategieën'.
- 2 In de fragmenten zijn docentvragen gecursiveerd. De symbolen D en L staan voor Docent en Leerling. Wanneer meer leerlingen aan het woord komen, zijn zij aangeduid met L1, L2 enzovoort. Stiltes zijn aangegeven in aantal seconden [x sec], korte aarzelingen

of onderbrekingen door puntjes (...). Soms is een fragment ingekort: dit is aangegeven met vierkante haken: [...].

- Andringa, E., 'Leeservaring: wat maakt het uit? Leesprocessen bij het verhaal 'Eb en vloed' van F.B. Hotz' in: Andringa, E. & D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 1990, blz. 27-50.
- Andringa, E., 'Verbal data on literary understanding: a proposal for protocol analysis on two levels' In: *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, vol. 19, 1990, blz. 231-257.
- Andringa, E., 'Talking about literature in an instructional context. An empirical approach' in: *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, vol. 20, no. 2, 1991, blz. 157-172.
- Andringa, E., 'Strategieën bij het lezen van literatuur' in: *Spiegel*, jrg. 13, nr. 3, 1995, blz. 7-33.
- Dam-Van Isselt, J. van, 'Her name is - uh dat weet

- ik niet'. *Authenticity in the L2 classroom*. Amsterdam, Dissertatie, 1993.
- Geljon, C. *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum, Coutinho, 1994.
- Guilford, J.P., *The Nature of Human Intelligence*. New York, McGraw-Hill, 1967.
- Janssen, T., 'Verscheidenheid in eenheid en eenheid in verscheidenheid. Twaalf docenten Nederlands over hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van HAVO en vwo' in: *Spiegel* jrg. 12, nr. 3, 1994, blz. 7-43.
- Janssen, T. & G. Rijlaarsdam, 'Approaches to the teaching of literature: a national survey of literary education in Dutch secondary schools' in: R.J.Kreuz & M.S.MacNealy (eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetics*. Norwood, New Jersey, Ablex, 1996, blz. 513-539.
- Rijlaarsdam, G. & T. Janssen, 'Reflectie op de literaire competentie van de leerlingen aan de hand van leesverslagen' in: Moor, W. de & M. van Woerkom (red.), *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag, NBLC, 1992, blz. 209-223.

(ingezonden mededeling)

## **NASCHOLINGSAANBOD RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN 1997-'98**

### **Studiedag: Begrijpend en studerend lezen in de basisvorming**

In de basisvorming en straks in het studiehuis wordt een groot beroep gedaan op de vaardigheden 'begrijpend en studerend lezen' van leerlingen. Maar hoe kunnen deze vaardigheden worden vergroot? En hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerlingen de geleerde vaardigheden toepassen bij alle vakken? Op welke manier kunnen we extra ondersteuning bieden aan leerlingen die onvoldoende vaardig zijn?

*Groningen, 11 november 1997, 9.00 - 16.00 uur. Kosten f 200,- (incl. materiaal, lunch, koffie/thee).*

### **Cursus: Leren lezen van poëzie**

Op de vraag hoe poëzie kan functioneren in het (zich vernieuwende) literatuuronderwijs wil de cursus pogen antwoord te geven via het aandragen van materiaal en het aanbrengen van ideeën.

*Groningen, 6 bijeenkomsten, 13 januari - 17 februari 1998, dinsdags van 17.00 - 20.00 uur. Kosten f 675,- (incl. materiaal, koffie/thee en warme maaltijd).*

### **Zesde studiedag Nederlands**

Centraal zullen staan: ervaringen met het studiehuis, het nieuwe examenprogrammaonderdeel 'argumenteren' en de plannen van het Cito voor het nieuwe examen Nederlands.

*Groningen, 13 maart 1998, 10.00 - 17.00 uur. Kosten f 200,- (incl. materiaal, koffie/thee, lunchen drankjes).*

*Informatie en aanmelding*

mw. N. Meijer-van der Kooi, tel. 050 - 363 6878 / 5858