

Leren verhalen interpreteren door vragen stellen

Tanja Janssen, Martine Braaksma & Michel Couzijn

Eén van de problemen in het literatuuronderwijs is hoe je leerlingen kunt stimuleren dieper in te gaan op een literaire tekst, zonder dat dit ten koste gaat van het leesplezier. Een structuuranalytische benadering (tijd, ruimte, perspectief, enz.) kan voor diepgang zorgen, maar weinig leerlingen vinden het op deze manier 'uitpluizen' van teksten plezierig. Een tekstervarende, op persoonlijke respons gerichte benadering kan een positieve leesattitude bevorderen, maar brengt het gevaar van oppervlakkigheid met zich mee. De vraag rijst of er geen tussenweg is, een literatuurbenadering waarbij wel dieper wordt ingegaan op de tekst, maar waarbij leerlingen tegelijkertijd veel vrijheid krijgen om te bepalen *hoe* zij willen lezen: gericht op de inhoud of meer op de structuur, gericht op persoonlijke beleving of juist op cognitieve aspecten. Een didactiek op basis van leerlingvragen kan zo'n tussenweg bieden. In plaats van vragen van de leraar te beantwoorden, stellen leerlingen zelf vragen over alles wat zij vreemd, verbazingwekkend of onduidelijk vinden in een literaire tekst. Door over hun vragen te praten, kunnen zij meer grip krijgen op de gelezen tekst.


 it klinkt eenvoudig, maar is het uitvoerbaar in de praktijk? Kunnen leerlingen wel vragen stellen? Willen zij dat ook? En wat zijn de leeropbrengsten bij zo'n literatuurbenadering? Er is al veel onderzoek gedaan naar vragen stellen ('self-questioning') als leesstrategie. Daaruit komt naar voren dat zelf vragen stellen leerlingen kan helpen een tekst beter te begrijpen en te onthouden. Het gaat hierbij meestal om het begrijpend lezen van zakelijke teksten of eenvoudige verhalen door leerlingen in het basisonderwijs. In het hoger onderwijs wordt 'zelf vragen stellen' bij een tekst wel gepropageerd als effectieve studietechniek (Janssen, 2002). Er zijn echter weinig praktijkvoorbeelden en onderzoeken waarin

'zelf vragen stellen' binnen het literatuuronderwijs centraal staat. Dit is jammer, want juist literaire teksten kunnen door hun openheid en meerduidigheid vragen oproepen bij de lezer. Romans en verhalen lijken soms zelfs tot doel te hebben de lezer in verwarring te brengen. Het ligt daarom voor de hand aan lezersvragen aandacht te besteden binnen het literatuuronderwijs (zie o.a. Chambers, 1995; Ehlers, 1995; Kooy, 1992).

Tegen deze achtergrond besloten wij een didactisch onderzoek te doen. We ontwikkelden een reeks literatuurlessen met als doel leerlingen te leren hoe zij verhalen kunnen interpreteren door zelf vragen te stellen. De lessenserie is in het schooljaar

2004-2005 uitgetoetst op verschillende scholen in Nederland en Vlaanderen. Door middel van interviews, vragenlijsten, observaties en toetsen verzamelden we gegevens over de praktische uitvoering van de lessenreeks en over de leeropbrengsten bij de leerlingen. In deze bijdrage doen wij verslag van het onderzoek.¹

UITGANGSPUNTEN BIJ DE ONTWIKKELING VAN DE LESSENREEKS

Onze doelgroep werd gevormd door leerlingen uit het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs in Nederland c.q. het secundair onderwijs in Vlaanderen. In dit

leerjaar vindt gewoonlijk de overstap van jeugd-literatuur naar literatuur voor volwassenen plaats. Bovendien vormt de vierde klas in Nederland het begin van de tweede fase of het studiehuis, waarin zelfstandig werken en leren een rol speelt. Leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces; zij moeten actiever en kritischer omgaan met de leerstof en de opdrachten,

zelf keuzes maken, en zelf hun werk plannen en bijsturen. Een didactiek van 'zelf vragen stellen' sluit hier goed bij aan.

'Vragen stellen' kan op twee manieren worden opgevat: als individuele leesstrategie en als communicatieve activiteit. Wij vonden het belangrijk dat leerlingen leerden dat zij *zichzelf* vragen konden stellen tijdens het lezen en zelf over die vragen

nadachten (individuele strategie). Daarnaast vonden we het belangrijk dat leerlingen zouden ervaren hoe leuk en nuttig het is om *met anderen* over elkaars vragen te praten (communicatieve activiteit). Daarom neemt samen praten over gelezen literatuur een belangrijke plaats in binnen onze lessenreeks.

Bij het ontwerpen van de lessen zijn wij uitgegaan van drie fasen:

- (1) individueel lezen en reageren op het verhaal, jezelf vragen stellen;
- (2) vragen uitwisselen in tweetallen of kleine groepjes, elkaar vragen stellen;
- (3) klassikaal uitwisselen van de groepsbevindingen ten aanzien van het verhaal.

De leerlingvragen moesten 'echte', authentieke lezersvragen zijn, dat wil zeggen vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet weet (dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen of toetsvragen). Tegelijkertijd moesten het vragen zijn waar je wat langer over kunt nadenken en/of die uitnodigen tot een gesprek of discussie (in tegenstelling tot eenvoudige opzoekvragen of vragen naar woordbetekenissen en dergelijke). We noemden dit type vragen 'hamvragen'.

De leraar vervult in de lessenreeks de rol van begeleider of coach. Het faciliteren van de gesprekken, bijvoorbeeld door bijdragen van leerlingen samen te vatten en aan elkaar door te spelen, zien wij als belangrijke taak van de leraar. Ook kan de leraar helpen bij het verhelderen van leerlingvragen of het bewustmaken van de vooronderstellingen die aan een vraag ten grondslag liggen: *Waarom stel je deze vraag? Hoe weet je dit? Waarom denk je dit?* Om het denkproces van de leerlingen niet te sturen of te blokkeren, houdt de

Om het denkproces van de leerlingen niet te sturen of te blokkeren, houdt de leraar zijn eigen interpretaties en vragen op de achtergrond

leraar zijn eigen interpretaties en vragen op de achtergrond (zie ook: Chambers, 1995).

We kozen voor het genre van het literaire korte verhaal: in iedere les staat één verhaal centraal. Die verhalen moesten vragen bij de lezer kunnen oproepen, maar ook weer niet te moeilijk zijn voor beginnende literatuurlezers. Om eenheid in de lessen-serie te brengen en de mogelijkheid te creëren verbanden te leggen, kozen we verhalen rond een thema 'Leven en dood', het thema van de Boekenweek in 2003. De

verhalen zijn gebundeld in een boekje voor de leerlingen. Daarnaast ontving iedere leerling een werkboekje met opdrachten.²

DE LESSEN

De lessenreeks bestaat uit zes lessen van circa 50 minuten. In de lessen leren leerlingen een aanpak voor het interpreteren van korte verhalen, die de volgende stappen omvat:

Lees het verhaal, en

- (1) stel jezelf vragen tijdens het lezen van het verhaal;
- (2) kies na afloop een hamvraag;
- (3) bespreek je hamvraag met anderen;
- (4) formuleer een (voorlopig) antwoord;
- (5) rechtvaardig je antwoord.

De opbouw van de lessenreeks is cumulatief: in iedere les worden eerder geleerde stappen van de aanpak herhaald en wordt een nieuwe stap geïntroduceerd. In de laatste les wordt leerlingen gevraagd de stappen zelfstandig toe te passen bij het lezen van een verhaal naar eigen keuze. Hieronder beschrijven we kort de afzonderlijke lessen.

LES 1: STEL JEZELF VRAGEN

In de eerste les wordt de leerlingen kort uitgelegd wat 'interpreteren' inhoudt, en welke rol lezersvragen daarbij kunnen spelen. De eerste stap van de strategie, 'jezelf vragen stellen tijdens het lezen', wordt als volgt geïntroduceerd:

Tijdens het lezen van een verhaal stuit je op dingen die je vreemd vindt of raar. Dingen die je niet (helemaal) kunt plaatsen of die je niet (helemaal) begrijpt. Dat kan van alles zijn: een woord waarvan je de betekenis niet kent, een personage dat vreemde dingen doet of anders reageert dan je zou verwachten, een situatie die voor jou raadselachtig is, een verband tussen gebeurtenissen dat ontbreekt, sprongen in de tijd, een stijl van schrijven die merkwaardig is, enzovoorts. Het is handig om die dingen tijdens het lezen voor jezelf te noteren, in de kantlijn of op een apart blaadje. Dit zijn vragen die je jezelf stelt. (...)

Na de introductie leest de leraar het verhaal *Met een voet in het graf* van Bob den Uyl voor. Na iedere alinea pauzeert de leraar even om leerlingen de gelegenheid te geven hun vragen over het verhaal te noteren. Na afloop van het verhaal wordt leerlingen gevraagd twee vragen te kiezen waarop het verhaal geen antwoord geeft. Die vragen worden in kleine groepjes besproken. Leerlingen leren zo dat 'vragen stellen' een natuurlijk onderdeel is van het lezen van literatuur. Daarnaast leren ze dat ook vragen zonder (definitief) antwoord kunnen helpen het verhaal beter te begrijpen.

LES 2: KIES EEN HAMVRAAG

Doel van deze les is dat leerlingen belangrijke van minder belangrijke lezersvragen onderscheiden, en zelf hun hamvraag bij een verhaal formuleren. Leerlingen lezen twee korte verhalen: *De invaller* van René Appel en *Dood* van Martin Bril. Tijdens het lezen noteren de leerlingen de vragen die bij hen opkomen. Na het lezen worden groepjes gevormd, die samen één vraag kiezen. Ieder groepje schrijft zijn vraag op een groot vel papier, dat in de klas wordt opgehangen:

Loop met je groepje rond en lees de vragen van de andere groepjes.

- (1) Bespreek iedere vraag in je groepje: is het volgens jullie een hamvraag of niet?
- (2) Geef aan wat jouw groepje vindt van de vraag, door een 'post-it' te plakken:
 - Groene 'post-it' = hamvraag
 - Gele 'post-it' = géén hamvraag
- (3) Inventariseer, als alle groepjes klaar zijn, welke vragen door (bijna) alle groepjes beschouwd worden als echte hamvragen.

In een klassikale nabespreking wordt ingegaan op de criteria die zijn gebruikt (*Wat maakt een vraag tot een hamvraag?*) en op mogelijke antwoorden.

LES 3: BESPREEK JE HAMVRAAG

In les 3 lezen leerlingen het verhaal *Rubberen roos* van Oek de Jong, een verhaal over een jong meisje, Lin, dat verleid wordt door een dubieuze man, Henri. De leerlingen bedenken een hamvraag bij dit verhaal. Vervolgens worden groepjes gevormd van vier leerlingen die (ongeveer) dezelfde hamvraag hebben. De opdracht luidt:



Cartoon Bart Westerman

- (1) Bespreek de hamvraag in jullie groepje.
Welke vermoedens hebben jullie? Welke ideeën voor mogelijke antwoorden?
- (2) Noteer na afloop voor jezelf de belangrijkste bevindingen van je groepje:
vermoedens, ideeën voor mogelijke antwoorden op de hamvraag.

Tijdens het gesprek kunnen leerlingen ondervinden dat er verschillende antwoorden mogelijk zijn op dezelfde hamvraag. We

geven hier, ter illustratie, een gesprekje weer tussen drie leerlingen over *Rubberen roos*:

DORIEN: 'Waarom geeft Henri een rubberen roos aan Lin?' Dit is wel een belangrijke vraag volgens mij. Want dat rubberen roos zit ook in de titel. Maar ik begrijp 't toch niet zo goed. Hij geeft haar toch helemaal geen roos? Hij geeft haar een ... hoe heet 't? ... een orchidee of zoiets. Weet iemand wat dat is?

AMIR: Ja, dat is een dure bloem. Maar zij denkt dat 't een roos is.

CATHY: Ja.

AMIR: Daar lijkt die bloem op. Daarom denkt ze dat.

DORIEN: Maar waarom dan een rubberen roos?

CATHY: Nou, een roos staat voor liefde. Denk ik tenminste.

DORIEN: Dus hij geeft haar liefde. Een bewijs dat ie haar wel leuk vindt of zo.

CATHY: Ja.

DORIEN: Ok.

CATHY: En rubber, dat stinkt. Het voelt ook zo eng aan, heel glad.

DORIEN: Nou, ik vind die Henri ook super glad. Echt zo'n engerd.

AMIR: Ik dacht: een rubberen roos is nep, niet echt. Dus eigenlijk is het neppe liefde.

CATHY: Neppe liefde.

DORIEN: Mooi gevonden.

CATHY: Maar rubber is ook een soort nepleer. Zoals dat leren jasje van 'm. Volgens mij heeft ze daar iets mee, met leren jasjes, en dat nepleer of dat rubber...

DORIEN: Jakkas! Maar terug naar onze vraag...

AMIR: Nou, volgens mij heeft die rubberen roos iets met hun relatie te maken. 't Zegt eigenlijk iets over hun relatie. Of hoe die Lin dat ziet dan. Als iets met liefde maar dat eigenlijk onecht is. Nep, glad...

DORIEN: Ja, en ook gevaarlijk, maar dat trekt haar juist aan.

CATHY: Ok. Zullen we nu onze andere vraag doen?

Na afloop wordt leerlingen gevraagd te reflecteren op hun gesprek. Dit gebeurt individueel, aan de hand van vragen zoals:

Wat vond je goed aan het gesprek? Wat vond je minder goed? In hoeverre was het gesprek nuttig/zinnig voor jou?

LES 4: FORMULEER EEN ANTWOORD

In deze les wordt het verhaal *Hoela* van Cees Nooteboom gelezen en besproken. Doel van de les is dat leerlingen een eigen antwoord op een hamvraag formuleren, op basis van eigen ideeën, en op basis van het gesprek dat zij gevoerd hebben. Er wordt gebruik gemaakt van 'peer feedback', dat wil zeggen dat leerlingen – in groepjes – mondeling commentaar geven op elkaars antwoorden.

Het gaat er in deze les om dat leerlingen merken dat er uiteenlopende antwoorden mogelijk zijn op een hamvraag, dat sommige antwoorden beter lijken dan andere, maar dat het soms lastig is hieruit een keuze te maken en het onder woorden te brengen.

LES 5: RECHTVAARDIG JE ANTWOORD

In les 5 wordt apart aandacht besteed aan het onderbouwen van antwoorden. Bij het formuleren van hun antwoord wordt leerlingen nu niet alleen gevraagd te vertellen *wat* zij denken of weten, maar ook *hoe* zij dat weten. Daartoe moeten zij teruggaan naar de tekst en verhaalgegevens zoeken die hun interpretatie ondersteunen.

In de les lezen de leerlingen *Vergif* van Roald Dahl, bedenken een hamvraag, formuleren een mogelijk antwoord op die hamvraag en proberen dat antwoord zo goed mogelijk te rechtvaardigen. Daarna bespreken zij hun antwoord uit met een klasgenoot:

Wissel je antwoord uit met een klasgenoot.

Lees elkaars antwoorden en bespreek ze met elkaar:

- Zijn jullie het eens met elkaars antwoorden?
- Vinden jullie elkaars antwoord aannemelijk?
- Stel elkaar zonodig de vraag: Hoe weet je dit?

LES 6: SAMEN LEZEN

In de laatste les voeren de leerlingen de stappen van de strategie zelfstandig uit, aan

de hand van twee verhalen naar eigen keuze. De werkwijze ontleenden wij aan Frank van Dixhoorn:

Samen met een klasgenoot kies je twee korte verhalen. Je leest beide verhalen. Tijdens het lezen stel je jezelf vragen over het verhaal. Na afloop van het lezen formuleer je (los van je partner) één of twee hamvragen naar aanleiding van de verhalen.

Vervolgens voer je samen over elk verhaal een gesprek. Over het ene verhaal maak jij een verslag, en over het andere verhaal maakt je klasgenoot een verslag. In je verslag kom je terug op het gesprek dat je over 'jouw' verhaal hebt gevoerd met je klasgenoot.

De leerlingen kiezen in duo's twee verhalen uit de bundel. Het lezen van de verhalen en de gesprekjes tussen de duo's kan in de klas plaatsvinden of erbuiten. Het verslag

over het gesprek en het verhaal maken leerlingen thuis. Het verslag moet minimaal 300 woorden omvatten, en de volgende elementen bevatten:

- Vermeld de *titel* van jouw verhaal;
- Vermeld ook de *hamvragen* die in jullie gesprek aan de orde zijn geweest;
- Vertel in je verslag welke ideeën voor *mogelijke antwoorden* jullie besproken hebben, en welk antwoord jij het beste vindt;
- Probeer je antwoord zo goed mogelijk te *rechtvaardigen*;
- Geef tot slot een *persoonlijke terugblik* op het verhaal (wat vond je ervan?) en op jullie gesprek (hoe verliep dat? vond jij het gesprek zinvol/nuttig? waarom wel/niet?).

Dit verslag vormt de eindopdracht van de lessenreeks.

OPZET VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek naar de effecten van de lessenreeks vond plaats tussen januari en april 2005. Negen leraren voerden de lessenreeks uit in hun vierde klassen. Allen waren ervaren leraren Nederlands, werkzaam op scholen in Nederland of Vlaanderen. Eén van de leraren nam met twee klassen deel, zodat in totaal tien klassen uit het hoger algemeen vormend onderwijs (havo), voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en algemeen secundair onderwijs (aso) bij het onderzoek betrokken waren met in totaal 245 leerlingen.³ Onze onderzoeksvragen waren: (1) Wat vinden leerlingen en leraren van de lessen? (2) Wat leren leerlingen van de lessen?

Voor een antwoord op de eerste vraag hebben we gebruik gemaakt van verschillende bronnen: logboekjes van leraren, interviews met leraren en leerlingen, en een enquête onder de leerlingen. Daarin

vroegen we naar hun mening over de lessen en de gelezen verhalen. Ook hebben we in iedere klas één les geobserveerd.

Voor een antwoord op de tweede vraag hebben we een 'verhaaleesttoets' ontwikkeld, die als voor- en natoets is afgenomen. De toets was gericht op drie aspecten waarop we een effect van de lessen verwachtten: de frequentie van vragen tijdens het lezen, het verhaalbegrip of de interpretatievaardigheid van leerlingen, en hun waardering van verhalen. De toets bevatte twee korte verhalen. Leerlingen werd gevraagd om tijdens het lezen hun eerste reacties op het verhaal in de kantlijn te noteren. Daarna volgde een aantal vragen over het verhaal: een waarderingsvraag ('Geef het verhaal een schoolcijfer tussen 0 en 10') en enkele open interpretatievragen (b.v. 'In het verhaal komen de treurwilg en de zakdoeken steeds terug. Waarom legt de schrijver daar zo de nadruk op?'). De leerlingantwoorden zijn door ons

"Ik vond het wel een goede aanpak. Dan dacht je er tenminste echt over na, wat nou het belangrijkste was van het verhaal. En als je dat dan daarna met anderen overlegt, dan kwam er ook steeds meer: 'O ja, daar had ik niet aan gedacht' en zo. Dus dat vond ik op zich wel goed."

Tom

"Door die belangrijke vragen te kiezen en door die verschillende antwoorden te overwegen, ontdek je ook wel een beetje de kern van het verhaal, waar het om draait. En ja, de diepere betekenis misschien. Dat is wel interessant om te weten."

Denise

"Het helpt wel om meer dingen te ontdekken en om de mening van anderen over het verhaal te weten te komen. Ik vond het ook leuker dan een normale les. Leuk, die variatie."

Inez

gescoord op 'diepgang' van de interpretatie aan de hand van een eenvoudig 3-puntsschaaltje. De minimale score op de toets was 0, de maximale score was 16 punten.

Daarnaast hebben we getracht naar de subjectieve leerervaringen van leerlingen te peilen. Daartoe hebben we leerlingen na afloop een vragenlijst voorgelegd met tien leeruitspraken (bijvoorbeeld 'Ik heb ervaren dat je een verhaal beter begrijpt als je jezelf vragen stelt'; 1 = sterk mee oneens, 6 = sterk mee eens). De uitspraken waren gebaseerd op leerlinguitspraken uit een proefonderzoek.

ERVARINGEN VAN LEERLINGEN EN LERAREN

We beperken onze evaluatie hier tot drie onderwerpen die in de interviews met leerlingen en leraren meermalen aan bod kwamen: vragen stellen, werken in groepjes en de verhaalkeuze.

VRAGEN STELLEN

Over de strategie van vragen stellen waren de leraren unaniem positief. Men waardeerde de stapsgewijze aanpak en vond het lesmateriaal goed gestructureerd. De aanpak vond men leerzaam voor leerlingen en goed passen bij zelfstandig leren. Wel werd opgemerkt dat leerlingen moesten wennen aan een actieve 'denk-rol'. Zelf vragen stellen werd in het begin vreemd gevonden; sommige leerlingen vonden het 'dom' om een vraag te stellen. De eerste lessen ging het vragen stellen daarom soms stroef; leerlingen wisten weinig vragen te bedenken of stelden uitsluitend voor de hand liggende vragen. Naarmate de lessenreeks vorderde, ging dit beter, aldus leraren.

Twee leraren merkten op dat leerlingen het moeilijk vonden hun antwoord uit te diepen. Aan het rechtvaardigen van antwoorden op basis van verhaalgegevens zou men eerder in de lessenreeks aandacht willen besteden. Eén leraar signaleerde dat leerlingen aan het eind van de les toch graag het 'goede antwoord' op hun vraag van de leraar wilden horen. Omgekeerd vonden sommige leraren het moeilijk om niet in te grijpen als leerlingen iets in een

verhaal niet begrepen. De verleiding was groot om de leerlingen op het goede spoor te zetten door hun vragen voor hen te beantwoorden.

Ongeveer de helft van de leerlingen (53%), zo bleek uit onze vragenlijst, vond het leuk om zelf vragen te stellen over verhalen, in plaats van vragen van de leraar te beantwoorden. Maar er waren ook leerlingen die het nut van vragen stellen niet inzagen, of de aanpak omslachtig vonden.

WERKEN IN GROEPJES

In de meeste klassen werd serieus gewerkt tijdens de lessen, wanneer we afgaan op onze observaties en de logboekjes van de leraren. De leerlingen waren het grootste deel van de les met een verhaal bezig, door te lezen, te schrijven, met elkaar te praten of te luisteren. Er werd over vragen nagedacht en er vonden discussies plaats over verhalen. Eén leraar meldde in zijn logboekje dat leerlingen zelfs na de les over een verhaal bleven doorpraten...

Uit de logboekjes en observaties kwam echter ook naar voren dat het werken in groepjes soms moeizaam verliep. We zagen grote verschillen tussen klassen. In sommige klassen gingen de leerlingen meteen in groepjes aan de slag en werd er druk gediscussieerd, in andere klassen was er nauwelijks onderling overleg binnen groepjes. Mogelijk hing dit samen met de groeperingsvorm: in duo's en vriendengroepjes verliepen de gesprekken minder goed dan in wat grotere, heterogene groepjes. Zo vertelde één van de leerlingen dat zij steeds met haar vriendin had samengewerkt: *"We hadden altijd precies hetzelfde bedacht over een verhaal, dus we hoefden er ook niet veel over te praten."* Ook het gelezen verhaal, de vragen en motivatie van leerlingen waren van invloed op de samenwerking tussen leerlingen, zo kwam naar voren uit interviews met leerlingen.

"Als je jezelf vragen gaat stellen, dan ben je heel lang met een boek bezig. En ik wil 't meestal, als 't mooi is, zo snel mogelijk uitlezen. Je wil toch altijd alles weten. Ik bedoel, boeken wijzen eigenlijk voor zich. Tenminste, meestal."

"Als je op een gegeven moment een beetje goede vraag had, dan werd er wel gediscussieerd. Maar bij sommige vragen wist niemand echt iets, en dan viel het een beetje tegen. Maar bij sommige vond ik dat we wel goeie dingen hadden. Over dat slangenverhaal [Vergif van Roald Dahl] hadden we wel een goeie discussie, vond ik."

"We hebben niet echt in groepjes gewerkt. De meeste mensen hebben het gewoon voor zichzelf beantwoord, en dan gewoon gezegd van 'wat heb jij daar?' 'O, okay, dan doe ik dat daar ook'. Zo ging dat eigenlijk. Er stond dat je dingen moest overleggen, en dat gebeurde niet. Dat deden we niet."

VERHAALKEUZE

Over de gekozen verhalen liepen de meningen uiteen. Sommige leraren vonden de verhalen aan de moeilijke kant. Het viel hen tegen hoe weinig leerlingen op eigen kracht van sommige verhalen begrepen. Leerlingen lazen oppervlakkig en misten soms volledig de 'pointe' van een verhaal (bijvoorbeeld de dramatische wending in het verhaal *Hoela*, waarin een kleine jongen zijn neefje voor zijn ogen ziet verdrinken). Andere leraren merkten op dat verhalen niet te eenvoudig mochten zijn, omdat ze anders te weinig aanleiding gaven tot het stellen van vragen. Dit was met name het geval bij de verhalen van Appel en Bril. Weer andere leraren vonden de verhaalkeuze gevarieerd en daarom wel goed.

Uit de vragenlijstgegevens van de leerlingen bleek dat vwo/aso-leerlingen de verhalen over het algemeen moeilijker, maar ook leuker vonden dan de havo-leerlingen. Twee verhalen vielen bij beide groepen leerlingen over het algemeen in de smaak: *Vergif* van Roald Dahl en *Rubberen roos* van Oek de Jong. Het eerste verhaal sprak vooral jongens aan, terwijl meisjes de voorkeur gaven aan het tweede verhaal.

LEEROPBRENGSTEN

Onze verwachting was dat vooral 'zwakke lezers' en leerlingen met weinig leeservaring van de lessen zouden profiteren. Om dit na te gaan, hebben we alle leerlingen in drie groepen gesplitst op basis van hun zelf-gerapporteerde leesgedrag:

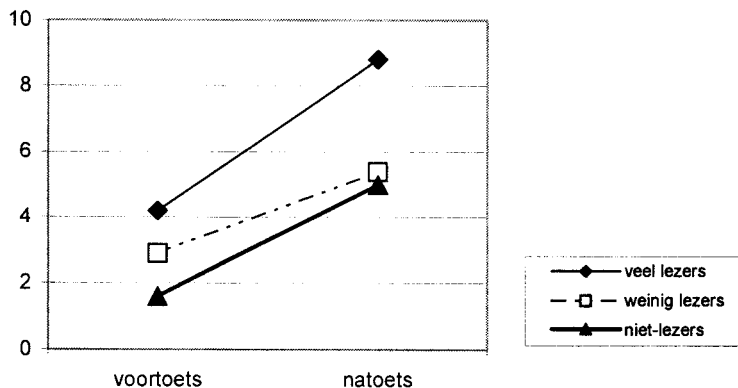
- (1) *niet-lezers*: leerlingen die in onze vragenlijst aangaven dat zij de afgelopen drie jaar niet of nauwelijks fictie hadden gelezen in hun vrije tijd;
- (2) *weinig-lezers*: leerlingen die hooguit een paar boeken per jaar lazen in hun vrije tijd;
- (3) *veel-lezers*: leerlingen die tenminste één boek per maand lazen in hun vrije tijd.

De groepen waren ongeveer even groot, maar verschillend van samenstelling. Onder de niet-lezers bevonden zich relatief veel havo-leerlingen en jongens; weinig-lezers waren eveneens vooral havo-leerlingen, maar hier waren meisjes in de meerderheid; de veel-lezers waren voornamelijk vwo- en aso-leerlingen en meisjes. We presenteren hier de resultaten voor de drie groepen op de onderzochte aspecten: aantal vragen tijdens het lezen, interpretatievaardigheid en waardering.

AANTAL VRAGEN

Figuur 1 geeft het gemiddeld aantal vragen dat de niet-lezers, weinig-lezers en veel-lezers bij de voor- en de natoets noteerden, in hun eerste reactie op korte verhalen. De figuur laat zien dat alle drie de groepen tijdens het lezen méér vragen stelden bij de natoets dan bij de voortoets. De verschillen tussen de voor- en natoets zijn statistisch significant. De toename in het aantal vragen is groot. Bij de weinig- en veel-lezers verdubbelde het aantal vragen; bij de niet-lezers is er zelfs een verdriedubbeling. Dit geeft aan dat leerlingen de geleerde strategie ook daadwerkelijk gingen toepassen tijdens het lezen.

FIGUUR 1: Gemiddeld aantal vragen tijdens het lezen van verhalen, bij voor- en natoets

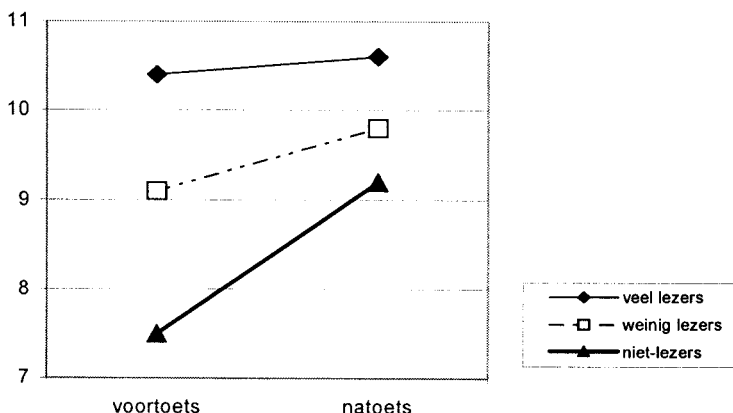


INTERPRETATIEVAARDIGHEID

Figuur 2 toont de gemiddelde scores van de drie groepen op de open interpretatievragen. De scores geven een indicatie van de interpretatievaardigheid van de leerlingen bij de voor- en natoets. Uit de figuur blijkt dat de niet-lezers na afloop van de lessenreeks duidelijk beter presteerden dan voorafgaand aan de lessenreeks. Bij de

voortoets scoorde deze groep zeer laag (gemiddeld 7.5 punten). Bij de natoets scoorde de groep bijna twee punten hoger (9.2): een significant verschil. Dit betekent dat de niet-lezers bij de interpretatievragen nu verder kwamen dan een oppervlakkig antwoord en meer diepgang bereikten dan bij de voortoets. De weinig- en veel-lezers gingen niet noemenswaardig vooruit in verhaalinterpretatie.

FIGUUR 2: Gemiddelde scores op interpretatievragen over verhalen, bij voor- en natoets (min. = 0, max. = 16)

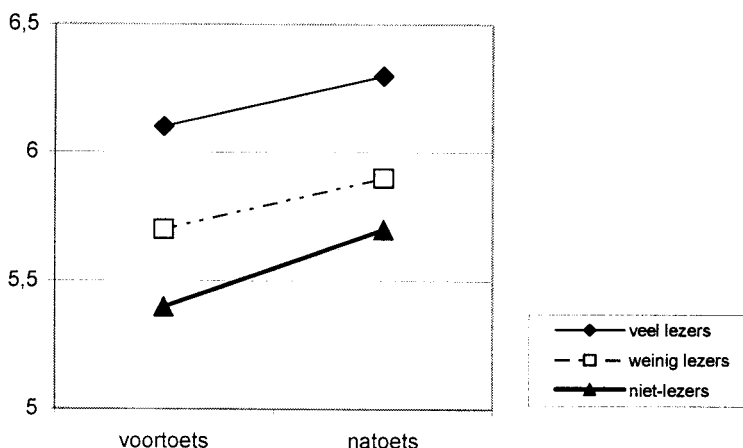


WAARDERING

Figuur 3 toont de waardering van de drie groepen lezers voor de verhalen die zij bij de voor- en natoetsen lasen. De figuur laat een lichte, opwaartse trend zien in de waar-

dering van de leerlingen voor de verhalen. Het lijkt erop dat leerlingen, ongeacht hun leeservaring, iets positiever waren over de verhalen bij de natoetsen dan over de verhalen bij de voortoetsen. Het gevonden verschil is echter niet statistisch significant.

FIGUUR 3: Waardering van verhalen, bij voor- en natoets (min. = 0, max. = 10)



SUBJECTIEVE LEERERVARINGEN

Zoals gezegd legden we tien leeruitspraken aan de leerlingen voor, met de vraag in hoeverre zij het daarmee eens waren. De meeste leerlingen waren het (sterk) eens met de stelling: 'Ik heb ontdekt dat mensen hetzelfde verhaal heel verschillend kunnen interpreteren' (74% eens) en ook met de stelling 'Ik heb geleerd dat sommige verhalen vragen oproepen die je als lezer niet kunt beantwoorden.' (62%). Beide uitspraken hebben betrekking op de meerduideligheid van literatuur, en kunnen zowel positief als negatief opgevat worden.

Leeruitspraken over 'samen praten over gelezen verhalen' werden minder vaak onderschreven. Zo was slechts 27% van de

leerlingen het (sterk) eens met de uitspraak 'Ik ben erachter gekomen dat het leuk is om met anderen over een verhaal te praten'. De uitspraak 'Ik heb gemerkt dat je een verhaal beter begrijpt door erover te praten met anderen' scoorde iets beter (39%). Met andere woorden, 'samen praten over verhalen' werd door leerlingen eerder nuttig dan leuk gevonden.

BESLUIT

De resultaten van ons onderzoek zijn bemoedigend, zeker gezien het kleine aantal lessen. Vooral de niet-lezers bleken van 'zelf vragen stellen' geprofiteerd te hebben. Deze leerlingen toonden na afloop

van de lessen minder onbegrip, en wat meer diepgang in hun interpretaties van korte verhalen dan ervoor. Leerlingen die al wél fictie lezen in hun vrije tijd gingen niet vooruit in interpretatievaardigheid. Deze leerlingen lezen al meer 'in de diepte' dan de niet-lezers, en dit bleven zij doen. Ongeacht hun leeservaring hadden leerlingen door de lessen meer oog gekregen voor de openheid en meerduidigheid van literaire verhalen. Het is echter niet zo dat leerlingen na afloop van de lessenserie direct veel meer waardering hechtten aan literaire verhalen, al lijkt er van een lichte positieve invloed sprake.

De leraren waren over het algemeen positief over de lessenreeks, zo bleek uit onze evaluatiegegevens. De strategie van 'vragen stellen' tijdens of na het lezen werd interessant gevonden en haalbaar. Veel leerlingen vonden dat het bespreken van eigen en andermans vragen hen hielp bij het begrijpen van de verhalen.

Niettemin zijn er ook didactische problemen. Zo zorgt de verhaalkeuze voor een dilemma. Enerzijds moeten de verhalen meerduidig zijn en vragen bij de lezer kunnen oproepen. Anderzijds moeten ze niet te moeilijk zijn: het moeten heldere, aansprekende verhalen zijn die aansluiten bij het leesniveau en de interesses van 15-jarige lezers. Deze eisen staan met elkaar op gespannen voet. Wij denken dat het goed is om leerlingen meer keuzevrijheid te bieden, door hen in tweetallen of kleine groepjes verhalen te laten kiezen die zij samen willen lezen en bespreken (zoals in les 6).

Onze lessenserie had onder andere tot doel leerlingen te laten ervaren dat het leuk en nuttig is om met elkaar over gelezen verhalen te praten. Deze doelstelling is maar ten dele bereikt. Vermoedelijk was het praten in groepjes te vrijblijvend, niet uitdagend genoeg. Een wat meer gestructureerde aanpak verdient de voorkeur. Daarbij kan gedacht worden aan rolverdeling binnen groepjes (bijvoorbeeld voorzitter, rapporteur), of aan een 'buitenkring' van leerlingen die het groepsgebesprek volgen en feedback geven aan de deelnemers. Het leren voeren van gesprekken over gelezen literatuur verdient ons inziens meer expliciete aandacht in de literatuurles. Integratie met het discussie-onderwijs ligt daarbij voor de hand.

Het huidige literatuuronderwijs wordt sterk gestuurd door vragen van de leraar (Janssen, 1997). In deze context vormt 'vragen stellen' door leerlingen een omslag waaraan zowel leraren als leerlingen moeten wennen. Leraren zullen zich moeten bekwamen in de rol van coach, leerlingen zullen meer verantwoordelijkheid moeten (leren) nemen voor het eigen leer- en leesproces. De acceptatie moet groeien dat literatuur vragen oproept waarop geen eenduidige antwoorden te geven zijn. Juist het proces van zoeken, nadenken en praten over die vragen lijkt ons waardevol, meer nog dan het vinden van het 'goede antwoord'. Of, zoals Harry Mulisch ooit zei:

"Sommige vragen zijn zo goed, dat het jammer zou zijn ze met een antwoord te verknoeien."

*Tanja Janssen, Martine Braaksma & Michel Couzijn
p/a Instituut voor de Lerarenopleiding - UvA
Wibautstraat 2-4, NL-1091 GM Amsterdam
tanja@ilo.uva.nl; braaksma@ilo.uva.nl; couzijn@ilo.uva.nl*

Noten

- 1 *Het onderzoek is financieel mogelijk gemaakt door NWO (dossier 411-21-008). Deze tekst is een bewerking van een lezing, gehouden op een congres van de Nederlandse Stichting Lezen in Amsterdam, op 2 en 3 juni 2005.*
- 2 *De werkboekjes en korte verhalen kan men downloaden vanaf de website: <www.ilo.uva.nl/homepages/tanja/lesmateriaal.htm>.*
- 3 *In de helft van de klassen werd de hier beschreven lessenreeks uitgevoerd (de zgn. DOE-versie), in de andere helft werd een variant gebruikt waarbij leerlingen voorbeeldvragen en -antwoorden kregen aangeboden (MODEL-versie). Het basisprincipe van zelf vragen stellen, en ook de verhalen en het type opdrachten waren in beide lessenseries echter hetzelfde. In dit verslag gaan we niet in op de verschillen tussen de twee versies.*

Bibliografie

Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij B.V.

Ehlers, S. (1995). Deuten als Problemlösen. In: S. Ehlers (red.), *Lerntheorie Tätigkeitstheorie Fremdsprachunterricht, Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 4*. München: Goethe-Institut, p.119-135.

Janssen, T. (1997). Zijn er nog problemen? Een onderzoek naar docentvragen in literatuurlessen Nederlands. *Moer 5*, p. 226-237.

Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1, Educational Studies in Language and Literature 2/2*, p. 95-120.

Kooy, M. (1992). Questioning classroom questioning. *Journal of Learning about Learning 5/1*, p. 14-26.