



**LEZEN IN DE DIEPTE.  
LEREN INTERPRETEREN VAN VERHALEN  
DOOR VRAGEN STELLEN**

TANJA JANSSEN  
EN MARTINE BRAAKSMA

## INLEIDING

‘Op de dag dat ze hem zouden doden, stond Santiago Nasar om 5 uur 30 ’s morgens op om de komst van de boot, waarmee de bisschop zou arriveren, af te wachten. Hij had gedroomd dat hij door een vijgenbomenbos liep, waar een zacht regentje viel, en in zijn droom was hij heel even gelukkig, maar toen hij wakker werd had hij het gevoel dat hij totaal onder de vogelpoepsletters zat.’

Zo begint de roman *Kroniek van een aangekondigde dood* van Gabriel García Márquez. Wie dit leest, vraagt zich wellicht dingen af, zoals: Wie is die Santiago Nasar? Waarom wordt hij gedood? Weet hij zelf dat hij gedood zal worden? Wat is de betekenis van die droom?

Wie verder leest, krijgt op sommige vragen antwoord. Zo komt de lezer te weten waarom Santiago gedood wordt en door wie. Santiago wordt ervan verdacht de mooie Angela ontmoagd te hebben, en haar broers nemen wraak. Maar andere vragen blijven onbeantwoord. Sterker nog, tijdens het lezen van de roman dringen zich nieuwe vragen op: Is Santiago eigenlijk wel schuldig? Waarom probeert niemand de moord te verhinderen?

Niet iedere lezer stelt zichzelf vragen tijdens het lezen. Uit onderzoek naar het leesgedrag van ervaren en minder ervaren literatuurlezers blijkt dat het vooral de meer ervaren lezers zijn die op zo’n open, actieve wijze lezen. Beginnende literatuurlezers hebben over het algemeen een meer ‘gesloten’, passieve leeshouding. Zij stellen zich weinig vragen. En als zij al problemen signaleren, ondernemen zij geen pogingen om tot oplossingen te komen of verklaringen te bedenken (Andringa, 1995; Earthman, 1992).

Om te zien hoe leerlingen in het voortgezet onderwijs literaire verhalen lezen hebben wij een hardopdenken-onderzoek uitgevoerd (Janssen, Braaksmā en Couzijn, 2003). We vroegen leerlingen uit 4 havo/vwo vijf korte literaire verhalen hardop denkend te lezen. De leerlingen waren zorgvuldig geselecteerd; tien van hen waren sterke, gemotiveerde literatuurlezers, negen leerlingen worstelden met literatuur op school volgens hun docenten. Uit een analyse van hun reacties tijdens het lezen kwam naar voren dat de zwakke lezers minder vragen stelden en minder problemen signaleerden dan de sterke lezers. Zwakke lezers concentreerden zich op het oppervlaktenniveau van de verhalen, de concrete verhaaldebeurtenissen (‘en toen...en toen...’) en hadden minder oog voor de gelaagdheid van de literaire tekst dan de sterke lezers.

‘Jezelf vragen stellen’ lijkt met andere woorden kenmerkend voor goede (ervaren en minder ervaren) literatuurlezers. Het is een strategie die door lezers gebruikt wordt bij het betekenis verlenen aan een literaire tekst. Wellicht is het nuttig om leerlingen deze strategie aan te leren binnen het literatuuronderwijs. Juist zwakke literatuurlezers zouden

daar profijt van kunnen hebben. Deze gedachte bracht ons ertoe te onderzoeken hoe we leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen stimuleren tot een meer actieve, ‘vragende’ leeshouding. We ontwikkelden een experimentele lessenserie waarin leerlingen leren hoe zij verhalen kunnen interpreteren door zelf vragen te stellen en te zoeken naar mogelijke antwoorden en oplossingen.

De lessenserie is in het schooljaar 2004–2005 uitgeprobeerd op verschillende scholen in Nederland en Vlaanderen. Door middel van observaties, interviews, vragenlijsten en toetsen verzamelden we gegevens over de ervaringen met de lessenreeks en de leeropbrengsten bij de leerlingen.<sup>1</sup>

In deze bijdrage schetsen wij de lessenserie. Eerst zetten we uiteen wat onze algemene uitgangspunten waren bij het ontwikkelen van het lesmateriaal, en beschrijven we de lessen. Vervolgens beschrijven we de opzet van ons onderzoek. Ten slotte doen we verslag van de ervaringen en de leeropbrengsten bij leerlingen.

## UITGANGSPUNTEN

Als doelgroep kozen we voor leerlingen uit het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs in Nederland cq. het secundair onderwijs in Vlaanderen. In dit leerjaar vindt gewoonlijk de overstap van jeugdliteratuur naar literatuur voor volwassenen plaats. Die overstap is voor veel leerlingen problematisch, wat mede tot uiting komt in een negatieve leesattitude (Van Schooten, 2005). Mogelijk staat de thematiek van volwassenenliteratuur te ver van de belevingswereld van 15/16-jarigen af. Literatuur voor volwassenen (en ook sommige jeugdliteratuur) heeft bovendien bepaalde eigenschappen zoals perspectiefwisselingen, tijdsprongen, open eindes en dergelijke, waarmee leerlingen niet vertrouwd zijn en die het lezen en interpreteren van die teksten bemoeilijken. Bij een didactiek van ‘zelf vragen stellen’ komen zulke problemen vanzelf aan de oppervlakte en worden ze bespreekbaar gemaakt.

Het vierde leerjaar havo/vwo vormt tevens het begin van de tweede fase of het studiehuis, waarin zelfstandig leren een grote rol speelt. Leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces; zij moeten actief omgaan met de leerstof en de opdrachten, zelf keuzes maken, en zelf hun werk plannen en bijsturen (Janssen, Ten Dam en Van Hout Wolters, 2002). Een didactiek van ‘zelf vragen stellen’ sluit hier goed bij aan. Wanneer leerlingen leren vragen te stellen over dingen die zij niet begrijpen of die zij vreemd of interessant vinden, worden zij uitgenodigd actief en zelfstandig met de tekst om te gaan. Het geeft hun daarenboven veel vrijheid om te bepalen *hoe* zij willen lezen; gericht op de inhoud of meer op de structuur, gericht op emotionele beleving of juist meer op analyse en kritiek.

1] Het onderzoek is financieel mogelijk gemaakt door NWO (NWO-project 411–21–008).

‘Zelfstandig leren’ wordt soms ten onrechte opgevat als ‘alleen kunnen werken’. En zelf vragen stellen over literatuur lijkt een typisch individuele bezigheid. Echter, vragen stellen kan evengoed of misschien zelfs beter in dialoog met anderen. Mondeling kunnen communiceren met anderen over eigen leeservaringen vinden wij een belangrijke doelstelling van literatuuronderwijs, een doelstelling die onderbelicht blijft in het huidige tweede fase-onderwijs dat sterk gericht is op schriftelijke verwerking (denk aan leesverslagen, leesautobiografieën, balansverslagen, leesdossiers). Wij vinden het belangrijk dat leerlingen kunnen ervaren dat het leuk en nuttig is om met elkaar over verhalen en elkaars vragen en interpretaties te praten. Daarom neemt samen praten over gelezen literatuur een belangrijke plaats in binnen onze lessenserie. In de lessen gaan we uit van drie fasen in het lees- en verwerkingsproces:

- eerst individueel lezen en reageren op het verhaal, jezelf vragen stellen;
- vervolgens vragen uitwisselen in tweetallen of kleine groepjes, elkaar vragen stellen;
- ten slotte klassikaal uitwisselen van de groepsbevindingen ten aanzien van het verhaal.

‘Vragen stellen’ is in onze visie geen doel op zich, maar een hulpmiddel bij het (leren) interpreteren van literaire teksten en het praten daarover. Theorie over typen vragen hebben we daarom achterwege gelaten. Ook hebben we geen aparte oefeningen in vragen stellen – los van gelezen teksten – opgenomen. We bedachten twee minimum-eisen waar leerlingvragen aan moeten voldoen. Ten eerste moeten het ‘echte lezersvragen’ zijn: vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet weet (dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen of toetsvragen). Ten tweede moeten het ‘hamvragen’ zijn: vragen waar je wat langer over kunt nadenken en/of die uitnodigen tot een gesprek of discussie (in tegenstelling tot eenvoudige opzoekvragen, vragen naar woordbetekenissen en dergelijke).

Wanneer leerlingvragen centraal komen te staan in de les, verandert ook de rol van de docent. Gewoonlijk is de docent kennisoverdrager, degene die het leerproces stuurt onder andere door (veel) vragen te stellen (Janssen, 1997). In onze lessenreeks is de docent idealiter meer begeleider of coach. Een belangrijke docenttaak is het faciliteren van de gesprekken, bijvoorbeeld door bijdragen van leerlingen samen te vatten en aan elkaar door te spelen. Ook kan de docent helpen bij het verhelderen van leerlingvragen of bij het bewustmaken van de vooronderstellingen die aan een vraag ten grondslag kunnen liggen (‘Waarom stel je deze vraag?’ ‘Hoe weet je dit?’ ‘Waarom denk je dit?’ ‘Kun je dit uitleggen?’). Daartoe moet de docent openstaan voor alle mogelijke reacties van leerlingen en daarop positieve feedback geven (‘Dat is interessant wat jij nu naar voren brengt’ ‘Leuk, zo had ik het nog niet bekeken’). Om het denkproces van de leerlingen niet te blokkeren, houdt de docent de eigen interpretaties op de achtergrond (vergelijk Chambers, 1993).

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 lessenserie 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.<sup>2</sup>

## 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
2. Kies een hamvraag
3. Bespreek je hamvraag
4. Formuleer een (voorlopig) antwoord
5. Rechtvaardig je antwoord.’

De lessen zijn cumulatief van opbouw, dat wil zeggen dat in een les eerder geleerde stappen van de strategie herhaald worden en leerlingen er een nieuwe stap bijleren. In de laatste les (les 6) volgt een synthese; dan wordt leerlingen gevraagd de strategie in haar geheel toe te passen bij het lezen van een verhaal naar eigen keuze. Hieronder schetsen we de inhoud van 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. Dan wordt de eerste stap van de strategie, ‘jezelf vragen stellen tijdens het lezen’, 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. (...).

Let wel: met ‘vragen’ bedoelen we: *echte vragen*. Dit zijn vragen waarop je als gewone lezer niet meteen een antwoord weet: dingen die jij wil weten, die jij interessant,

2] De eerste versie van de lessenreeks is geschreven samen met Michel Couzijn. We hebben ons laten inspireren door Frank van Dixhoorn (Teleac) en Gert Rijlaarsdam (UvA), en door diverse publicaties, onder anderen van Chambers (1993), Ehlers (1995) en Kooy (1992). Zie voor een vollediger literatuuroverzicht: Janssen (2002).

vreemd, raar, raadselachtig, onbegrijpelijk, onduidelijk, verbazingwekkend enzovoorts vindt in een verhaal. Het gaat dus niet om schoolmeestervragen of vragen-naar-de-bekende weg van het type: ‘Wat is de titel van dit verhaal?’

Na deze introductie leest de docent het verhaal ‘Met een voet in het graf’ van Bob den Uyl voor. Na iedere alinea pauzeert de docent even, om leerlingen de gelegenheid te geven hun vragen over het verhaal te noteren. Gaandeweg worden sommige van deze vragen door het verhaal zelf beantwoord, andere vragen blijven open. Na afloop van het verhaal wordt leerlingen gevraagd twee vragen te kiezen die open blijven. Die vragen worden in kleine groepjes kort besproken.

### 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:

‘Deze opdracht doe je in een groepje van drie à vier.

- a) Lees elkaars vragen bij ‘Dood’.
- b) Kies samen één vraag die jullie belangrijk vinden: een gezamenlijke hamvraag.
- c) Schrijf jullie hamvraag op een groot vel papier (posterformaat).’

De posters van de groepjes worden in de klas opgehangen. Ieder groepje krijgt ‘post-its’ in twee kleuren:

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

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

In een klassikale nabespreking kan ingegaan worden 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.<sup>3</sup> De leerlingen bedenken een hamvraag bij dit verhaal. Vervolgens worden groepjes gevormd van vier

3] Het verhaal ‘Rubberen roos’ verscheen in de Amsterdamse daklozenkrant Z; het is een voorstudie van Oek de Jongs roman *Hokwerda’s kind* (2002).

leerlingen die (ongeveer) dezelfde hamvraag hebben. De groepjes krijgen de volgende opdracht:

'a) Bespreek de hamvraag in jullie groepje.

Welke vermoedens hebben jullie? Welke ideeën voor mogelijke antwoorden?

b) Noteer na afloop de belangrijkste bevindingen van je groepje: vermoedens, ideeën voor mogelijke antwoorden op de hamvraag. Doe dit individueel.'

Om te illustreren hoe zo'n gesprek kan verlopen, geven we hier een gesprek weer tussen drie leerlingen over 'Rubberen roos'. De hamvraag was in dit geval: 'Waarom geeft Henri een rubberen roos aan Lin?'

- DORIEN *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 't 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 nep leer. Zoals dat leren jasje van 'm. Volgens mij heeft ze daar iets mee, met leren jasjes, en dat nepleer of dat rubber....*
- DORIEN *Jak! 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 dat 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 het gesprek dat zij gevoerd hebben. Dit gebeurt individueel, aan de hand van vragen als: Wat vond je goed aan het gesprek? Wat vond je minder goed? In hoeverre was het gesprek nuttig/zinvol 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 gebruikgemaakt van *peer feedback*; leerlingen leveren – in groepjes – mondeling commentaar op elkaars antwoorden.

#### Les 5. Rechtvaardig je antwoord

In les 5 wordt nog eens apart aandacht besteed aan het onderbouwen van antwoorden of interpretaties. Leerlingen wordt gevraagd, bij het formuleren van hun antwoord, niet alleen te vertellen wat zij denken of weten, maar ook *hoe* zij dat weten (‘hoe weet ik dit?’). Daartoe moeten zij teruggaan naar de tekst, en verhaaldegevens 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 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 zo nodig 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, bedacht door Frank van Dixhoorn, is als volgt:

##### ‘Wat ga je doen?’

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) een 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 vinden in de klas plaats; het verslag over het gesprek en het verhaal maken leerlingen thuis. Het verslag moet minimaal 300 woorden 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?).'

Leerlingen leveren hun verslag in en (zo mogelijk) een bandopname van hun gesprek. Dit vormt tevens de eindopdracht van de lessenreeks.

### OPZET VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek vond plaats tussen januari en april 2005. Negen docenten waren bereid de lessenreeks in die periode uit te voeren. Allen waren ervaren docenten Nederlands, werkzaam op scholen in Nederland (Amsterdam, Nijmegen, Oss) of Vlaanderen (Merksem en Oostmalle). Een van de docenten nam met twee vierde klassen deel, zodat in totaal tien klassen bij het onderzoek betrokken waren.<sup>4</sup>

De klassen waren als volgt over de schooltypen verdeeld: havo (vijf klassen), vwo (één klas) en aso of algemeen secundair onderwijs (vier klassen). Een klas bevatte gemiddeld 25 leerlingen. De klassen in Vlaanderen waren iets kleiner: gemiddeld 21 leerlingen. In totaal namen 245 leerlingen aan het onderzoek deel: 135 meisjes en 110 jongens. Hun gemiddelde leeftijd was 15,5 jaar.

In het onderzoek hebben wij de lessenreeks geëvalueerd. Onze onderzoeksvragen waren:

- Wat vinden leerlingen en docenten van de lessen?
- Wat leren leerlingen van de lessen?

Voor een antwoord op de eerste vraag hebben we aan de docenten gevraagd een logboekje bij te houden, en daarin kort te noteren wat hun ervaringen waren met de lessen. Na afloop van de lessenreeks hebben we de docenten geïnterviewd. Ook hebben we uit iedere klas een leerling geïnterviewd, en we hebben aan alle leerlingen een vragenlijst voorgelegd. Daarin vroegen wij hoe leuk en hoe moeilijk zij de verhalen vonden die in de lessen aan bod waren gekomen. Ten slotte hebben we in iedere klas één les geobserveerd.

Om een antwoord te vinden op de tweede vraag hebben we een 'verhaallestoets' ontwikkeld. Deze toets is aan alle leerlingen zowel voor als na de lessenreeks afgenomen, tijdens een les Nederlands. De toets was gericht op drie aspecten waarop we een effect

4] De helft van de docenten voerde de hier beschreven lessenreeks uit (de zgn. DOE-versie), de andere helft gebruikte een variant waarbij leerlingen voorbeeldvragen en -antwoorden kregen aangeboden (MODEL-versie). Het basisprincipe van zelf vragen stellen, de verhalen en opdrachten waren in beide lessenseries echter hetzelfde. In dit verslag gaan we verder niet in op de verschillen tussen de twee versies.

van de lessenreeks verwachtten: de frequentie van vragen tijdens het lezen, het verhaalbegrip of de interpretatievaardigheid van leerlingen, en hun waardering van verhalen.

De toets bestond uit twee korte verhalen die leerlingen in willekeurige volgorde mochten lezen. Tijdens het lezen werd hun gevraagd hun eerste reacties op het verhaal in de kantlijn te noteren. Daartoe was naast het verhaal ruimte opengelaten. Naderhand is gescoord hoeveel vragen leerlingen bij de verhalen opschreven.

Na dit open deel werd leerlingen gevraagd een waardering te geven van het verhaal in de vorm van een schoolcijfer (tussen 0 en 10).

Vervolgens kregen zij interpretatievragen over het verhaal voorgelegd. Dit waren open vragen, bijvoorbeeld over de intenties van verhaalpersonages, de betekenis van bepaalde verhaalelementen, en de betekenis van het verhaal als geheel (bijvoorbeeld 'In het verhaal komen de treurwilg en de zakdoeken steeds terug. Waarom legt de schrijver daar zo de nadruk op?'). De leerlingen moesten zelf een antwoord formuleren op deze vragen.

Hun antwoorden zijn gescoord op 'diepgang' van de interpretatie aan de hand van een eenvoudig driepuntsschaaltje (0 = geen antwoord, 1 = oppervlakkig antwoord, 2 = antwoord bevat meerdere perspectieven of een diepe interpretatie). De minimale score op de toets was 0, de maximale score was 16 punten (maximaal twee punten per vraag, vier vragen per verhaal).

Bij de natoets konden niet dezelfde verhalen gebruikt worden als bij de voortoets. Daarom zijn twee min of meer gelijkwaardige toetsversies gemaakt (A en B), die elk twee verschillende verhalen bevatten. De helft van iedere klas kreeg versie A als voortoets en B als natoets. De andere helft van de klas begon met versie B en maakte versie A als natoets.

De leerlingantwoorden op de interpretatievragen zijn door een van de onderzoekers beoordeeld. Om de betrouwbaarheid van de beoordeling vast te stellen zijn 320 leerlingantwoorden na enige tijd opnieuw beoordeeld door dezelfde onderzoeker en door een tweede onafhankelijke beoordelaar. De overeenstemming bedroeg 91% ( $\kappa = .85$ ) bij herbeoordeling door de onderzoeker, en 88% ( $\kappa = .80$ ) tussen eerste en tweede beoordelaar.

Naast 'objectieve' leerresultaten, hebben we getracht de subjectieve leerervaringen van leerlingen te peilen. Daartoe hebben we leerlingen na afloop van de lessenreeks 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 items waren ontleend aan leerlinguitspraken in een proefonderzoek.

## ERVARINGEN VAN LEERLINGEN EN DOCENTEN

We beperken onze evaluatie tot drie onderwerpen die in onze interviews met leerlingen en docenten en in de logboekjes meermalen aan bod kwamen: vragen stellen, het werken in groepjes en de verhaalk keuze.

### Vragen stellen

Over de strategie van 'vragen stellen' waren de docenten unaniem positief. Men waardeerde de stapsgewijze aanpak en vond het lesmateriaal over het algemeen 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' of 'niet cool' om een vraag te stellen. De eerste lessen ging het vragen stellen soms stroef; leerlingen wisten weinig vragen te bedenken of stelden uitsluitend voor de hand liggende oppervlakte-vragen. Naarmate de lessenreeks vorderde, ging het vragen stellen beter, aldus docenten.

Twee docenten merkten op dat leerlingen het moeilijk vonden hun antwoord goed uit te werken, en er dieper op in te gaan. Aan het rechtvaardigen van antwoorden op basis van gegevens uit het verhaal zou men eerder in de lessenreeks aandacht willen besteden. Eén docent signaleerde dat leerlingen aan het eind van de les toch graag het 'goede antwoord' op hun vraag van de docent wilden horen. Omgekeerd vonden sommige docenten 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. Blijkens onze observaties had een enkele docent de neiging om leerlingvragen te evalueren ('Dit is niet zo'n goede vraag'), in plaats van de vraag door te spelen of in te gaan op de vooronderstellingen die aan de vraag ten grondslag lagen.

In de interviews deden verschillende leerlingen positieve uitspraken over de geleerde aanpak met 'vragen stellen':

'Ik vond het wel een goeie aanpak. Dan dacht je er ten minste 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)

'Ik vond het wel goed, want je kan eerst al je vragen opschrijven en zo. En dan kun je gaan denken: welke vraag vind ik het belangrijkste in dit verhaal? Als je thuis of in de klas daarvoor een verhaal had gelezen, dan schreef je niet alle vragen op. Ik vond het wel een goede aanpak.' (Vera)

'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)

Andere leerlingen zagen het nut van vragen stellen niet in of vonden het omslachtig. De strategie sloot niet aan bij hun gewone manier van lezen; zij stelden zichzelf nooit vragen als zij een boek lezen en hadden geen behoefte om zo diep op een boek in te gaan:

'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.' (Michiel)

Uit de vragenlijstgegevens kwam naar voren dat iets meer dan de helft van alle leerlingen (53%) het leuk of een beetje leuk vond om zelf vragen te stellen over gelezen verhalen, in plaats van docentvragen te beantwoorden.

### Werken in groepjes

In de meeste klassen werd serieus gewerkt tijdens de lessen, wanneer we afgaan op onze eigen observaties en op observaties van docenten in de logboekjes. De leerlingen waren het grootste deel van de geobserveerde lestijd (86%) met een verhaal bezig, door te lezen, te schrijven, met elkaar te praten of te luisteren. Er werd over zelfbedachte vragen nagedacht en er vonden discussies plaats over verhalen. (Eén docent meldde in haar logboekje dat leerlingen zelfs na de les over een verhaal bleven doorpraten). Ook in klassen waar leerlingen relatief veel off-task gedrag vertoonden (dat wil zeggen dat zij bezig waren met andere dingen dan de lesstof), werd toch nog driekwart van de geobserveerde lestijd aan het verhaal en de opdrachten besteed.

Uit de logboekjes en observaties kwam echter ook naar voren dat het werken in groepjes af en toe 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 gekozen groepeeringsvorm: in duo's en in vriendengroepjes verliepen de gesprekken minder goed dan in wat grotere, heterogene groepjes. Zo vertelde een van de geïnterviewde 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.' Op de vraag of ze anders was gaan denken over verhalen door erover te praten, antwoordde ze dan ook ontkennend.

Behalve de groepeeringsvorm waren ook het verhaal, de vragen en motivatie van leerlingen van invloed op de samenwerking tussen leerlingen, zo kwam naar voren uit interviews met leerlingen:

'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 wel dat we wel goeie dingen hadden. Over dat slangverhaal ['Vergif' van Roald Dahl] hadden we wel een goeie discussie, vond ik.' (Tom)

'Ik ben lekker eigenwijs geweest. 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.' (Arno)

### Verhaalkeuze

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

Uit de vragenlijstgegevens van de leerlingen bleek dat havo-leerlingen de verhalen over het algemeen minder moeilijk, maar ook minder leuk vonden dan de vwo/aso-leerlingen. Uitzonderingen waren 'Vergif' van Roald Dahl en 'Rubberen roos' van Oek de Jong die zowel bij havo- als bij vwo/aso-leerlingen redelijk in de smaak vielen. Het eerste verhaal sprak vooral jongens aan, terwijl meisjes de voorkeur gaven aan het tweede verhaal. Dit laatste verhaal, 'Rubberen roos' werd door leerlingen als schokkend ervaren vanwege de sekspassages.

In de interviews hebben we leerlingen gevraagd waarom zij sommige verhalen 'niet zo super' vonden. Verschillende aspecten kwamen naar voren. Leerlingen vonden verhalen raar, verhalen met een open einde vonden zij vreemd of onbevredigend ('dat je niet weet wat er daarna gebeurt'), sommige verhalen waren 'een beetje nep' of niet realistisch, of leerlingen konden zich niet inleven. Over welke verhalen dit waren, bestond echter geen overeenstemming: er werden steeds andere titels genoemd.

### LEEROPBRENGSTEN

Onze verwachting was dat vooral zwakke, onervaren literatuurlezers van de lessen zouden profiteren. Om dit te kunnen nagaan, hebben we de leerlingen in drie groepen gesplitst op basis van hun zelfgerapporteerde leesgedrag:

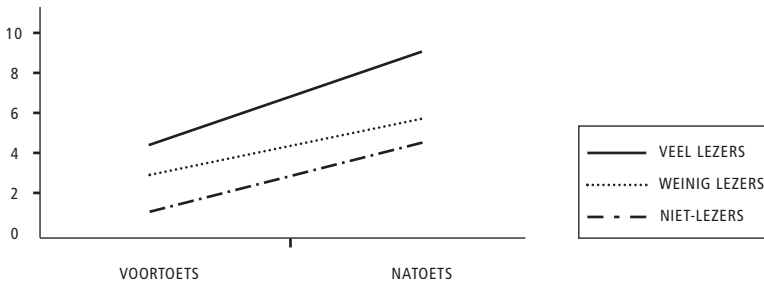
- niet-lezers: leerlingen die in onze vragenlijst aangaven dat zij de afgelopen drie jaar niet of nauwelijks fictie hadden gelezen in hun vrije tijd;
- weinig-lezers: leerlingen die hooguit een paar boeken per jaar lazen in hun vrije tijd;
- veel-lezers; leerlingen die ten minste één boek per maand lazen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

De groepen waren ongeveer even groot, maar verschillend van samenstelling. Onder de niet-lezers bevonden zich relatief veel havo-leerlingen (67%) en jongens (73%).

Weinig-lezers waren eveneens vooral havo-leerlingen (55%), maar hier waren meisjes in de meerderheid (61%). De veel-lezers waren voornamelijk vwo- of aso-leerlingen (56%) en meisjes (77%).

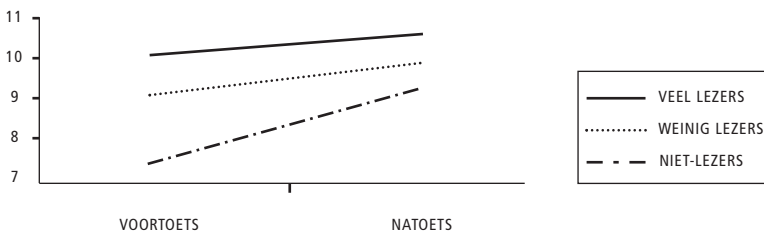
We presenteren hier de resultaten voor deze drie groepen op drie onderzochte aspecten: aantal vragen tijdens het lezen, interpretatievaardigheid en waardering.

**FIGUUR 1** | GEMIDDELD AANTAL VRAGEN TIJDENS HET LEZEN VAN VERHALEN, BIJ VOOR- EN NATOETS.



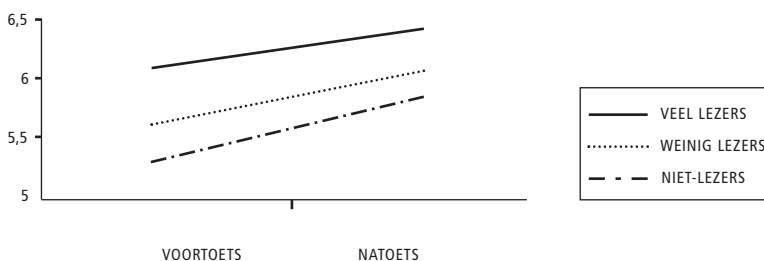
Figuur 1 geeft het gemiddeld *aantal vragen* dat de niet-lezers, weinig-lezers en veel-lezers bij de voor- en de natoets noteerden. We brengen in herinnering dat het hierbij om spontaan vraaggedrag gaat, als eerste reactie op verschillende korte verhalen. De figuur laat zien dat alle drie groepen tijdens het lezen méér vragen stelden bij de natoets dan bij de voortoets. 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 (van gemiddeld 1,5 naar 5 vragen over twee verhalen). Een multivariate variantie-analyse met herhaalde metingen en met ‘toetsmoment’ en ‘leeservaring’ als factoren wees uit dat het verschil tussen de voor- en natoets voor alle drie groepen statistisch significant is ( $F = 44.85$ ,  $df_1, 144$ ,  $p = .000$ ).

**FIGUUR 2** | GEMIDDELDE SCORES OP INTERPRETATIEVRAGEN OVER VERHALEN, BIJ VOOR- EN NATOETS (MINIMUM SCORE = 0, MAXIMUM SCORE = 16).



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. Bij de voortoets scoorden de niet-lezers zeer laag; gemiddeld behaalden zij 7.5 punten voor hun antwoorden. Bij de natoets scoorden zij bijna twee punten hoger (gemiddeld 9.2). Dit betekent dat zij bij sommige vragen nu verder kwamen dan een oppervlakkig antwoord en meer diepgang bereikten dan bij de voortoets. Een multivariate analyse toont aan dat dit verschil tussen voor- en natoets significant is ( $F = 11.79$ ,  $df_1, 141$ ,  $p = .001$ ). Het verschil tussen de voor- en natoetscores bij de weinig- en veel-lezers is niet significant. Deze leerlingen gingen niet vooruit in verhaalinterpretatie.

**FIGUUR 3 | WAARDERING VAN VERHALEN, BIJ VOOR- EN NATOETS (MIN. = 0, MAX. = 10).**



Figuur 3 toont de *waardering* van de niet-, weinig- en veel-lezers voor de verhalen die zij bij de voor- en natoets lezen (uitgedrukt in een gemiddeld schoolcijfer). De figuur laat een lichte, opwaartse trend zien in de waardering van de leerlingen voor de verhalen. Het lijkt erop dat leerlingen, ongeacht hun leeservaring, iets positiever waren over de verhalen bij de natoets. Het verschil in verhaalwaardering tussen voor- en natoets benadert significantie ( $F = 3.04$ ,  $df_1, 143$ ,  $p = .083$ ).

### SUBJECTIEVE LEERERVARINGEN

De veel-lezers waren het iets vaker eens met de leeruitspraken die wij de leerlingen na afloop van de lessenreeks voorlegden dan de niet- en de weinig-lezers. Voor het overige waren er geen grote verschillen tussen de groepen in hun respons op de leeruitspraken.

Met twee uitspraken waren de meeste leerlingen het (sterk) eens: 'Ik heb ontdekt dat mensen hetzelfde verhaal heel verschillend kunnen interpreteren' (74% eens of sterk eens) en 'Ik heb geleerd dat sommige verhalen vragen oproepen die je als lezer niet kunt beantwoorden.' (62% eens of sterk eens). Beide uitspraken hebben betrekking

op de meerduidigheid van literatuur, en kunnen zowel positief als negatief opgevat worden.

Leeruitspraken die refereerden aan ‘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 sommige leerlingen weliswaar nuttig gevonden, maar de activiteit vonden zij niet altijd leuk om te doen.

De uitspraak die de minste bijval kreeg, luidde: ‘Ik heb weinig van de lessen geleerd, vind ik.’ Van de leerlingen was 17% het met deze stelling eens.

## BESLUIT

Onze vraag was of het centraal stellen van leerlingvragen leerlingen zou kunnen helpen bij het (leren) interpreteren van literaire verhalen. Hiertoe ontwikkelden we een experimentele lessenserie voor 4 havo/vwo/aso. Zeker gezien het kleine aantal lessen (slechts zes) zijn de resultaten van ons onderzoek bemoedigend. Na afloop van de lessenserie pasten de leerlingen de geleerde strategie zelfstandig toe tijdens het lezen van verhalen. Met name de niet-lezers hadden van de lessenreeks geprofiteerd. Deze leerlingen toonden na afloop van de lessen minder onbegrip en hulpeloosheid (‘Waar gaat dit verhaal over?’ ‘Ik snap er niks van’), en wat meer diepgang in hun interpretaties van korte verhalen dan ervoor. Leerlingen die wél fictie lezen in hun vrije tijd gingen niet vooruit. Deze leerlingen lezen al meer ‘in de diepte’ dan de niet-lezers, en dit bleven zij doen. Leesgewoonten in de vrije tijd lijken met andere woorden belangrijk voor het kunnen interpreteren van literaire verhalen op school.

Ongeacht hun leeservaring hadden leerlingen door de lessen wat meer oog gekregen voor de openheid en meerduidigheid van literaire verhalen. Ook leek de waardering voor literaire verhalen iets toegenomen, al ging dit niet altijd gepaard met beter verhaalbegrip. Hoe ‘vragen’, ‘interpretatie’ en ‘waardering’ precies met elkaar samenhangen, is nog een open vraag. Ook weten we niet waar en wanneer in het leesproces leerlingen welke typen vragen stellen. Dit zijn kwesties die nader onderzoek verdienen.

Onze voorlopige conclusie is dat de korte-termijn-leeropbrengsten van ‘zelf vragen stellen’ positief zijn, vooral voor de zwakkere literatuurlezers. Dit neemt niet weg dat er problematische kanten zitten aan de didactische aanpak, zoals uit de logboekjes, interviews en observaties naar voren kwam. De verhaalkeuze zorgt 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 criteria staan met elkaar op gespannen voet. Een mogelijkheid is gebruik te maken van film en jeugdliteratuur. Een andere mogelijkheid is leerlingen meer keuzevrijheid te bieden, zoals we in les 6 hebben gedaan: daarin kozen leerlingen in tweetallen verhalen die zij samen wilden lezen en bespreken.

Een andere netelige kwestie is het samen praten over gelezen verhalen in groepjes. Onze lessenserie had onder andere ten doel leerlingen te laten ervaren dat het leuk en nuttig is om met elkaar over gelezen verhalen te praten. Deze doelstelling is niet helemaal bereikt. Weliswaar vond een flink deel van de leerlingen het samen praten over verhalen nuttig met het oog op verhaalbegrip, maar de meeste leerlingen vonden de activiteit niet zo leuk. Vermoedelijk was het praten in groepjes te vrijblijvend, niet uitdagend genoeg. Een meer gestructureerde aanpak verdient wellicht de voorkeur. Gedacht kan worden aan rolverdeling binnen groepjes (bijvoorbeeld voorzitter, rapporteur), of aan een 'buitenkring' van leerlingen die het groepsgesprek observeert en feedback geeft aan de deelnemers. Het leren voeren van gesprekken over gelezen literatuur verdient ons inziens expliciete aandacht in de literatuurles. Integratie met het discussieonderwijs ligt daarbij voor de hand.

Het huidige literatuuronderwijs wordt sterk gestuurd door docentvragen. In deze context vormt 'zelf vragen stellen' een omslag waaraan zowel docenten als leerlingen moeten wennen. Docenten zullen zich moeten bekwaamen in de rol van coach, leerlingen zullen meer verantwoordelijkheid moeten (leren) nemen voor het eigen 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 antwoorden. Of, zoals Harry Mulisch zei: 'Sommige vragen zijn zo goed, dat het jammer zou zijn ze met een antwoord te verknoeien.'

*Met dank aan de docenten en leerlingen die aan het onderzoek hebben deelgenomen.*

*Dr. Tanja Janssen is neerlandica, werkzaam aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Zij doet onderzoek en verzorgt nascholing op het gebied van literatuuronderwijs.*

*Dr. Martine Braaksma is neerlandica en werkt als onderzoeker aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op schrijfvaardigheid en literatuuronderwijs. Daarnaast voert ze een inventarisatie uit naar het empirisch onderzoek naar het schoolvak Nederlands.*

## Bibliografie

- Andringa, E. (1995). Ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 20, 3, pp. 271–284.
- Chambers, A. (1993). *Tell me. Children, reading and talk*. South Woodchester: The Thimble Press.
- Earthman, E.A. (1992). Creating the virtual work: readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English* 26, 4, pp. 351–384.
- Ehlers, S. (1995). Deuten als Problemlösen. In: *Lerntheorie Tätigkeitstheorie Fremdsprachunterricht, Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung* 4, S. Ehlers (red.). München: Goethe-Institut, pp. 119–135.
- Janssen, T. (1997). Zijn er nog problemen? Een onderzoek naar docentvragen in literatuurlessen Nederlands. *Moer* 5, pp. 226–237.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *LI, Educational Studies in Language and Literature* 2, 2, pp. 95–120.
- Janssen, T., G. ten Dam en B. van Hout Wolters (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen, T., M. Braaksmā en M. Couzijn (2003). Hoe lezen leerlingen korte verhalen? In: *Studies in taalbeheersing* 1, L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs en I. de Ridder (red.). Assen: Van Gorcum, pp. 238–253.
- Kooy, M. (1992). Questioning classroom questioning. *Journal of Learning about Learning* 5, 1, pp. 14–26.
- Márquez, Gabriel García (1981). *Kroniek van een aangekondigde dood*. Vert. M. Sabatre Belacortu. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van Schooten, E. (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.