



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen

Janssen, T.

Publication date

2009

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. (Kohnstamm kennisreeks; No. 4). Vossiuspers.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

LITERATUUR LEREN LEZEN IN DIALOOG

Deze studie is mogelijk gemaakt door het gezamenlijke kennisfonds van de Educatieve Hogeschool van Amsterdam (EHvA) en het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (ILO - UvA).



HVA PUBLICATIES

Universiteit van Amsterdam
Instituut voor de lerarenopleiding

Afbeelding omslag: Lenie Kneppers & Talita Groenendijk
Vormgeving omslag: Kok Korpershoek, Amsterdam
Opmaak: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 571 4

e-ISBN 978 90 4851 057 3

NUR 617

© Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2009

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

LITERATUUR LEREN LEZEN IN DIALOOG

Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren
interpreteren van korte verhalen

TANJA JANSSEN

 VOSSIUSPERS UvA

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting	8
1. Inleiding	9
2. Theoretische achtergronden	12
3. Hoe lezen leerlingen korte verhalen?	18
4. Een lessenserie korte verhalen lezen	40
5. Ervaringen en effecten	50
6. Variaties en uitbreidingen	60
7. Samenvatting en conclusies	73
Noten	75
Geraadpleegde literatuur	76
Over de auteur	79
Bijlage 1: Leerlinginterpretaties van Nootebooms verhaal 'Hoela'	80
Bijlage 2: Leesverslagen van leerlingen	82
Bijlage 3: Lijst met aanbevolen korte verhalen	85

Voorwoord

In dit boekje wordt een innovatieve benadering van het literatuuronderwijs beschreven. Deze benadering is ontwikkeld en beproefd binnen het onderzoeksproject ‘Leren interpreteren van literaire teksten in het studiehuis’ (2002-2006). Dit onderzoek is uitgevoerd door medewerkers van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en werd financieel mogelijk gemaakt door NWO (project 411-21-008).

Velen hebben een bijdrage geleverd aan het onderzoek en dus ook aan dit boekje: onderzoekers, assistenten, docenten, studenten en leerlingen. Het liefst zou ik ieder hier persoonlijk willen bedanken, maar dat kan helaas niet. Ik beperk me noodgedwongen tot het noemen van enkele namen.

Bovenal wil ik Martine Braaksma danken voor haar onmisbare hulp, nuttige adviezen en prettige samenwerking. Ik vond het heerlijk om met haar samen te werken.

Ook andere leden van de onderzoeksgroep Taal-, Literatuur- en Kunstonderwijs van het ILO ben ik zeer dankbaar: Michel Couzijn, voor zijn bijdragen aan de ontwikkeling van het lesmateriaal en het testen daarvan. Huub van den Bergh, voor zijn vriendschap en geduldige uitleg van de meest complexe dingen. Remko van Loon, voor het meedenken en voor zijn rol als onderzoeksdocent die hij nauwgezet vervulde. Gert Rijlaarsdam voor zijn aanmoediging en niet aflatende steun. Hij was mede-initiator van het project en bleef er gedurende het hele proces nauw bij betrokken.

Frank van Dixhoorn en Mary Kooy hebben een groot aandeel gehad in de ontwikkeling van de didactische aanpak. Ik dank hen voor hun enthousiasme en betrokkenheid, voor alle ideeën en didactische expertise die zij inbrachten.

Tenslotte wil ik Martine Braaksma, Judith Janssen, Gert Rijlaarsdam en Marco Snoek bedanken omdat zij een eerdere versie van dit boekje kritisch hebben gelezen en becommentarieerd.

Samenvatting

Hoe stimuleer je leerlingen in het literatuuronderwijs om een reflecterende leeshouding aan te nemen en literaire teksten diepgaander te verwerken?

In dit boekje presenteer ik een didactische aanpak, gebaseerd op het principe van ‘dialogisch leren’. De methode omvat twee stappen: de dialoog met de tekst, waarbij de leerling zichzelf vragen stelt tijdens het lezen, en de dialoog met anderen, waarbij leerlingen vragen en hypothesen uitwisselen en ze met elkaar bespreken. De didactische aanpak bestond deels al. Nieuw is dat wij het effect ervan in de praktijk op scholen hebben vastgesteld. Twee experimenten zijn uitgevoerd in het vierde leerjaar van havo/vwo. Door middel van voor- en nametingen onderzochten we de invloed van de aanpak op het leesproces, verhaalinterpretatie en verhaalwaardering van leerlingen. Daarnaast hebben we ervaringen van docenten en leerlingen verzameld en in kaart gebracht met behulp van lesobservaties, logboekjes, interviews en vragenlijsten.

Het onderzoek wees uit dat de methode het literaire leesgedrag positief beïnvloedde: bij de nameting stelden leerlingen meer vragen tijdens het lezen, hun verhaalinterpretaties vertoonden meer diepgang en zij hadden na afloop meer waardering voor complexe korte verhalen. Ook hadden zij meer oog gekregen voor de meerduidigheid en openheid van literatuur.

De docenten waren unaniem positief over de literatuurdidactische aanpak. Niettemin signaleerden wij enkele problemen in de praktijk, die samenhangen met het feit dat vragen in deze aanpak een andere functie hebben dan in ‘gewone’ lessen, en met de veranderde rol van docent en leerlingen in het onderwijsleerproces. Deze problemen komen in dit boekje aan de orde, met suggesties voor mogelijke oplossingen. Ten slotte presenteer ik enkele varianten op de didactische aanpak: met andere literaire genres, in andere leerjaren en bij andere schoolvakken dan het schoolvak Nederlands.

HOOFDSTUK 1

Inleiding

Literatuur is een schitterend probleem,
een fenomeen waar gelukkig niemand echt raad mee weet.
(Frank van Dixhoorn)

In de jaren '90 observeerde ik, in het kader van een onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands, circa veertig literatuurlessen op verschillende scholen. Het trof mij hoevéél vragen docenten stelden en hoe weinig vragen er kwamen van de kant van de leerlingen. Docent- en leerlingvragen waren bovendien anders van aard. Docenten stelden vragen over gelezen literaire teksten (over achtergronden, vorm- en betekenisaspecten en persoonlijke leeservaringen). Leerlingen vroegen vrijwel uitsluitend procedurele dingen: 'Mag het raam open?' 'Is dit huiswerk?' 'Krijgen we hier een cijfer voor?'

Dit waren geen spectaculaire bevindingen, maar ze zetten me wel aan het denken over 'vragen stellen' en de functie daarvan in het literatuuronderwijs. Waarom verwoorden leerlingen nauwelijks vragen over wat zij (moeten) lezen, terwijl zij overduidelijk worstelen met het lezen en interpreteren van literaire teksten? Wat zou er gebeuren als leerlingvragen centraal stonden in de literatuurles, in plaats van docentvragen? Zou het bespreken van leerlingvragen een positieve invloed kunnen hebben op hun leesattitude en literaire leesgedrag? Zo ja, hoe is dit te verklaren? En hoe kun je leerlingvragen het beste stimuleren?

Ik was begonnen mij hierin te verdiepen, toen ik door een gelukkig toeval Frank van Dixhoorn ontmoette, destijds leraar Nederlands in Bergen (NH). Hij bleek al jarenlang leerlingvragen tot uitgangspunt te nemen van zijn literatuurlessen. In feite was zijn literatuurprogramma voor havo/vwo georganiseerd rondom de 'lezersvragen' van leerlingen: vanaf de brugklas tot en met 6 vwo. In iedere literatuurles werd nagedacht, gediscussieerd en geschreven over vragen en problemen van leerlingen.

Een voorbeeld. Veel (leerling)lezers van *Het gouden ei* van Tim Krabbé worstelen met de vraag: waarom gaat Rex, de hoofdpersoon, mee met de man die zijn vriendin heeft vermoord, in de wetenschap dat hij dit niet zal overleven? Wat is zijn

motief? Waarom kiest hij voor de dood, en niet voor de toekomst? Is hij niet bang te sterven? Het verhaal biedt hiervoor geen oplossing. Het is aan de lezer om plausible motieven te bedenken en in te vullen.

Over zijn aanpak in de klas schreef Van Dixhoorn:

Om te bereiken dat leerlingen hun persoonlijke leeservaringen onder woorden brengen en bespreken is het nodig dat ze de gelegenheid krijgen om zelf vragen te stellen. (...). Leerlingen blijken een hele goede antenne voor [literaire] kwaliteiten te hebben, als ze er tenminste gebruik van mogen maken. Ze zien in veel teksten vrij scherp de problemen; ze hebben lang niet altijd oplossingen voor die problemen, maar waarom zouden we in de vijfde klas van het voortgezet onderwijs pretenderen dat we oplossingen hebben?

Het is al heel wat als we problemen kunnen formuleren, en op dat terrein kan een docent mooi werk verrichten. Hij kan leerlingen helpen hun vragen te richten, hij kan ze helpen onderscheid te maken tussen vragen. Welk probleem brengt ons verder? Welke vragen gaan alleen over detailkwesties? (*de Volkskrant*, 8 mei 2003)

Van Dixhoorns visie op literatuur als ‘schitterend probleem’, zijn enthousiasme en zijn respectvolle benadering van leerlingen en hun persoonlijke leeservaringen spraken mij zeer aan. We gaven samen enkele workshops literatuurdidactiek voor aankomende leraren Nederlands en moderne vreemde talen aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. We moedigden studenten aan probleemgericht, ‘dialogisch’ literatuuronderwijs te ontwerpen.

Uit die eerste ervaringen vloeyde het onderzoeksproject ‘Leren interpreteren van literaire teksten in het studiehuis’ voort. In dit project onderzochten Martine Braaksmā, Michel Couzijn en ik hoe effectief zo’n vraaggerichte aanpak nu eigenlijk is. Daartoe ontwikkelden we een lessenreeks ‘verhalen lezen’ die we samen met docenten beproefden in 4 havo/vwo-klassen. Uitgangspunt was dat leerlingen eigen, persoonlijke vragen zouden stellen aan de tekst en deze zouden uitwisselen en bespreken met anderen. Zo zouden ze stukje bij beetje zicht kunnen krijgen op wat een verhaal kon betekenen. Door ‘vragenderwijs’ te leren lezen, zouden zij dieper inzicht krijgen in literaire verhalen en deze daardoor ook meer gaan waarderen, zo was ons idee.

Bij de ontwikkeling van de lessenreeks hebben we ons laten inspireren door Frank van Dixhoorn, en door ideeën van literatuurdidactici zoals Aidan Chambers

(1995), Mary Kooy (1992) en Santje Ehlers (1995). Wij hebben de leeropbrengsten van hun didactische aanpak op wetenschappelijke wijze in de praktijk van het literatuuronderwijs onderzocht. Zulk onderzoek was, voor zover ik weet, nog niet voorhanden.

In dit boekje beschrijf ik onze werkwijze en laat ik zien hoe docenten deze in de praktijk van het literatuuronderwijs op school hebben toegepast, wat de effecten ervan zijn en wat de meerwaarde ervan kan zijn in vergelijking met de gebruikelijke tekst-met-vragen. Maar ook: welke haken en ogen eraan zitten voor docenten en leerlingen.

Het boekje is in de eerste plaats bedoeld voor de praktijk op scholen: voor belangstellende docenten Nederlands, moderne vreemde talen en CKV of kunstonderwijs. Daarnaast kan het ook interessant zijn voor anderen die zich met lezen, leesbevordering en/of literaire vorming bezighouden, zoals schoolboekauteurs, leerplanontwikkelaars, lerarenopleiders en onderzoekers.

De opbouw van dit boekje is als volgt.

In *hoofdstuk 2* introduceer ik de theoretische achtergronden van de literatuurdidactische aanpak. Het gaat daarbij om theorieën over ‘dialogisch leren’ en het belang van vragen stellen aan jezelf en anderen tijdens het (leren) lezen van literatuur.

In *hoofdstuk 3* bespreek ik het literaire leesproces van leerlingen uit 4 havo/vwo. Ik tracht hier een beeld te geven van de manier waarop beginnende literatuurlezers literaire verhalen lezen en verwerken. Ligt het stellen van goede vragen wel binnen hun bereik?

Hoofdstuk 4 bevat een beschrijving van de lessenserie ‘korte verhalen lezen’ die onze onderzoeksgroep aan het Instituut voor de Lerarenopleiding heeft ontwikkeld en in de praktijk heeft beproefd.

In *hoofdstuk 5* doe ik verslag van praktijkervaringen met de lessenserie, van docenten en leerlingen. Ook rapporteer ik onze bevindingen met betrekking tot de effectiviteit ervan: effecten op het leesproces, de verhaalinterpretatie en verhaalwaardering van 4 havo/vwo-leerlingen.

Hoofdstuk 6 is gewijd aan de vraag in hoeverre deze didactische aanpak (dialogisch leren op basis van leerlingvragen) bruikbaar is in andere contexten: in lessen over andere literaire genres, bij andere leeftijdsgroepen of in andere schoolvakken, in het bijzonder het moderne vreemdetalenonderwijs.

Ik besluit met een samenvatting en conclusies, in *hoofdstuk 7*.

HOOFDSTUK 2

Theoretische achtergronden

De zin van lezen is zoeken.
Niet naar antwoorden, maar naar vragen.
(Kees Fens)

Bij het (leren) lezen van literatuur spelen twee soorten dialogen een grote rol: de dialoog met de literaire tekst en de dialoog met andere lezers. De eerste dialoog gaat over de interactie tussen leerling en tekst: de individuele leerling die een gedicht, verhaal of roman leest en daar allerlei ervaringen, bedenkingen en vragen bij heeft. Bij de tweede dialoog gaat het om sociale interactie over de tekst, om het uitwisselen van leeservaringen met anderen, bijvoorbeeld met de docent en medeleerlingen tijdens de literatuurles. Beide dialogen kunnen voor, tijdens of na het lezen plaatsvinden. Interpretaties ontstaan in interactie tussen de lezer en de tekst én tussen lezers onderling, gedurende het hele leesproces. Met de literatuurdidactische aanpak die wij ontwikkelden, wilden we de interpretatievaardigheid van leerlingen vergroten door beide dialogen te stimuleren, tijdens en na het lezen. Een belangrijk uitgangspunt vormde het didactische principe van ‘dialogisch leren’ en het belang van echte lezersvragen in het literaire lees- en leerproces.

Dialogisch leren

Het principe van ‘dialogisch leren’ gaat terug op ideeën van de Russische filosoof Bachtin (zie hiervoor Applebee e.a., 2003) die een onderscheid maakte tussen ‘monologische’ en ‘dialogische’ interactie. In onderwijssituaties is vaak sprake van monologische interactie. Het onderstaande fragment uit een literatuurles in 5 vwo kan dit illustreren:

De klas heeft het verhaal ‘No. 470, Hogewoerd’ van Verhuel gelezen

LITERATUUR LEREN LEZEN IN DIALOOG

- Docent: Waarom is dit romantisch? [3 sec. stilte]
 Welke tegenstelling zit heel sterk in dit
 verhaal verpakt, Hanne? [5 sec. stilte]
 Tussen wie gaat 't nou? Wat is nou...?
 Waar gaat het verhaal nu om? Vertel eens?
- Leerlingen: [geroezemoes]
- Docent: [met stemverheffing] 't Is een vraag waar iedereen
 zich over zou buigen.... Adriaan dus ook.
 Waar gaat 't om in dit verhaal?
- Adriaan: Het gaat om roem krijgen, onsterfelijk worden.
- Docent: Maar wat is nou..... Wat doet die student dan?
 Wat heeft 'ie gedaan?
- Adriaan: [onverstaanbaar]
- Docent: Ja, maar dan geef je geen antwoord op de vraag
 die ik net stelde.

De interactie verloopt volgens een herkenbaar patroon: de docent stelt een vraag, de leerling antwoordt en de docent evalueert het leerlingantwoord als 'juist' of 'onjuist'. Dit heet het I-R-E-patroon: Initiation – Response – Evaluation. Het impliceert dat er één waarheid bestaat, één juist antwoord. De docent bezit die waarheid, kent het juiste antwoord en toetst de leerlingrespons daaraan. Hij/zij is de deskundige die bepaalt waarover het klasgesprek gaat en wat leerlingen precies over de literaire tekst moeten ontdekken. De interactie is erop gericht 'ware kennis' of informatie over te brengen. Dit wordt ook wel het 'transactionele onderwijsmodel' genoemd.

Tijdens dialogische interactie vindt daarentegen exploratie en uitwisseling van ideeën plaats tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Er is sprake van een echte dialoog: de vragen zijn overwegend authentiek (het zijn geen testvragen) en er is veel ruimte voor open discussie. De interactie is niet zozeer gericht op de overdracht van informatie, maar op het uitwisselen en uitdiepen van ideeën en ervaringen en het stimuleren van het denkproces van de gespreksdeelnemers. Vragen zijn hulpmiddelen bij het denken. Leerlingen worden serieus genomen als gesprekspartners: zij zijn potentiële bronnen van waardevolle kennis en inzichten.

In de visie van Bachtin, Applebee en anderen is dialogische interactie essentieel voor 'diep' leren. Er zijn onderzoeksgegevens die dit lijken te ondersteunen. Zo heeft

Amerikaans onderzoek aangetoond dat er een relatie is tussen de hoeveelheid dialogische interactie in de klas en de leerprestaties van leerlingen bij taal- en literatuuronderwijs. Twee kenmerken van dialogisch leren bleken bij uitstek een positieve invloed te hebben op de lees- en schrijfpredaties van leerlingen: de docent stelt authentieke vragen en er zijn open discussies (Applebee, Langer, Nystrand en Gamoran, 2003; Eeds en Wells, 1989).

Docentvragen versus leerlingvragen

In het literatuuronderwijs Nederlands is de tekst-met-vragen wellicht de meest gebruikte didactische aanpak. Vrijwel ieder literatuurboek bevat korte verhalen, romanfragmenten en/of gedichten gevolgd door vragen en opdrachten, of het nu om tekstervarende, lezersgerichte of meer traditionele methodes gaat. Op zich is hier niets mis mee. De vraag rijst wel in hoeverre dit format en de vragen ertoe leiden dat leerlingen zich echt verdiepen in een literaire tekst. Dit hangt waarschijnlijk mede af van de *soort* vragen. Uit onderzoek is hier wel iets over bekend. Zo analyseerde Witte (2008) docentvragen en –opdrachten over boeken die leerlingen hadden gelezen. Hij constateerde dat deze vragen en opdrachten doorgaans weinig uitdaging en voldoening bieden aan leerlingen. De vragen en opdrachten staan in een willekeurige volgorde en vaak blijft het doel ervan volkomen onduidelijk. Uit observaties van literatuurlessen bleek eerder dat docenten overwegend ‘niet-authentieke’ vragen stelden: vragen waarop de docent zelf het antwoord weet (Janssen, 1998). Zo stelden docenten in de klas bij de bespreking van literaire teksten relatief veel reproductieve vragen. Dit zijn vragen die gericht zijn op het herinneren van het gelezene, zoals ‘Hoe heet de hoofdpersoon?’, ‘Wat doet die student dan?’ Ook vroegen docenten leerlingen dikwijls het gelezene in eigen woorden na te vertellen: ‘Waar gaat het over?’, ‘Wat het verhaal kort samen.’ Verder kwamen convergent-productieve vragen – waarop in principe maar één goed antwoord mogelijk is – betrekkelijk veel voor. Bijvoorbeeld: ‘Tot welk genre behoort de tekst?’, ‘Welk vertelperspectief is gebruikt?’ Geen van deze typen vragen of opdrachten zet leerlingen echt aan het denken of daagt hen uit zich in de literaire tekst te verdiepen.

Zogenoemde ‘probleem-signalerings-vragen’ lijken hiertoe beter geschikt. Het zijn vragen naar begripsproblemen van leerlingen en naar onbeantwoorde vragen die de tekst bij de leerling oproept. Denk bijvoorbeeld aan de vraag naar het motief van de hoofdpersoon van *Het gouden ei*: waarom gaat Rex mee met de man die zijn

vriendin heeft vermoord, in de wetenschap dat hij zelf zal sterven? Naar schatting valt minder dan 1 procent van alle docentvragen in deze categorie (Janssen, 1998, p. 135). Als docent kun je leerlingen stimuleren dergelijke vragen te stellen, tijdens en na het lezen, en mogelijke oplossingen, verklaringen en hypothesen te formuleren.

Zelf vragen leren stellen tijdens het lezen

Naar (effecten van) het leren stellen van vragen tijdens het lezen is al veel onderzoek gedaan. Dit onderzoek heeft vooral betrekking op begripend of studerend lezen bij de zaakvakken, zoals geschiedenis en biologie (Janssen, 2002; Rosenshine, Meister en Chapman, 1996; Wong, 1985). Daarin zijn drie theoretische invalshoeken te onderscheiden:

- actieve verwerkingstheorie
- metacognitieve theorie
- schematheorie

Volgens de *actieve verwerkingstheorie* leidt het zelf stellen van vragen tijdens het lezen van een studietekst tot een actieve leeshouding, waardoor leerlingen de gelezen informatie beter begrijpen en onthouden. In de *metacognitieve theorie* staat het reguleren van het eigen leesproces centraal: door vragen te stellen tijdens het lezen, worden leerlingen zich bewust van problemen bij het begrijpen van de tekst en kunnen zij het eigen leesproces zonodig bijsturen. In de *schematheorie* draait het vooral om de voorkennis van lezers en de invloed daarvan op tekstbegrip. Gebrek aan voorkennis kan het tekstbegrip bemoeilijken. Maar leerlingen kunnen een tekst ook niet begrijpen doordat ze hun voorkennis niet *activeren*. Door zich vragen te stellen kunnen leerlingen relevante voorkennis activeren, wat een gunstige uitwerking heeft op hun tekstbegrip.

Wat opvalt in deze theorieën en het bijbehorende onderzoek is dat men het accent legt op kennis opdoen uit de tekst, zoals het onthouden van de hoofdzaken van een studietekst of het vergaren van kennis voor een werkstuk. Leerlingen leren bijvoorbeeld om zich tijdens het lezen van studieteksten bepaalde typen cognitieve vragen te stellen, zoals vragen naar oorzaken, gevolgen of relaties. Literatuur lezen vergt een wat andere leeshouding en brengt ook andere leesdoelen met zich mee, ook al spelen actieve verwerking, metacognitie en voorkennis natuurlijk ook een rol. Bij literatuur gaat het niet zozeer om de informatie die de lezer uit de tekst ‘meeneemt’

en/of wat deze met die informatie kan doen. Belangrijker zijn de persoonlijke betekenisaspecten, zoals beelden, associaties, ideeën, problemen en allerlei emotionele ervaringen (Dirksen, 1995; Eva-Wood, 2004). Bovendien zijn literaire teksten open en meerduidig: vaak kun je niet één, maar meer betekenissen aan de tekst toekennen. Literaire teksten zijn, zoals dat deftig heet in de literatuurwetenschap, ‘polyvalent’.

Het opmerkelijke is dat naar het effect van vragen stellen tijdens het lezen van *literatuur* vrijwel geen onderzoek is gedaan.¹ We weten dus niet zeker of dit wel een goede, effectieve aanpak is bij het lezen van romans, verhalen en gedichten. In lezersgerichte publicaties over literatuuronderwijs wijst men wel steeds op het belang van de ontwikkeling van een open, vragende leeshouding bij leerlingen. Een verschil met de eerder genoemde theorieën is dat men sterker de nadruk legt op de *authenticiteit* van vragen. In plaats van leerlingen te trainen in het stellen van bepaalde typen (meta-) cognitieve vragen, moet de docent leerlingen uitnodigen hun eigen, persoonlijke vragen te verwoorden. Deze ‘echte lezersvragen’, over aspecten van de tekst die de leerling zelf vreemd, moeilijk of interessant vindt, zouden bijdragen aan een gevoel van autonomie en betrokkenheid bij de leerling. En dit zou weer een positieve invloed hebben op de motivatie om te lezen, méér dan wanneer de vragen afkomstig zijn van de docent of uit het schoolboek. En betrokkenheid en een goede leesmotivatie leiden dan op hun beurt weer tot een beter tekstbegrip en -interpretatie.

Bij literatuur beschouwt men het stellen van vragen bovendien minder als een individuele leesstrategie (de dialoog met de tekst) en meer als onderdeel van *sociale interactie* (de dialoog met andere lezers). Door vragen over literaire teksten met elkaar uit te wisselen en te bespreken, in groepsdiscussies of klassengesprekken, zouden leerlingen meer betrokken raken bij het gelezene dan wanneer zij de tekst individueel zouden verwerken. Die betrokkenheid zou ten goede komen aan de waardering van de tekst en het literaire tekstbegrip (Applebee et al., 2003; Chambers, 1995; Kooy, 1992). Men pleit met andere woorden voor ‘dialogisch leren’ in de literatuurles.

Visies op lezen en leerlingvragen

Al met al lijken er twee verschillende visies op begrijpend lezen en lezersvragen te onderscheiden: een ‘technologische’ en een ‘humanistische’ visie. In de *technologische* visie is ‘lezen’ een probleemoplossingproces en/of een strategische vaardigheid waarvan het het stellen van vragen aan jezelf deel uitmaakt. Het stellen van vragen is een effectieve leesstrategie. Omdat leerlingen uit zichzelf niet in staat zouden zijn goede

vragen te stellen (hun vragen zijn naïef, oppervlakkig, en/of hebben betrekking op bijzaken), moeten ze eerst leren wat goede vragen zijn en getraind worden in het stellen van de juiste, ‘hogere orde’ vragen. De docent biedt daartoe bijvoorbeeld een typologie van vragen aan (van hogere orde versus lagere orde vragen), geeft voorbeelden en/of modelleert de vragen die leerlingen zichzelf tijdens het lezen van een tekst zouden moeten stellen.

In de *humanistische* visie is ‘lezen’ niet zozeer een probleemoplossingproces, maar eerder een holistisch proces van *problem finding* en betekenisverlening. Uitgangspunt is dat leerlingen, in hun zoektocht naar betekenissen van een tekst en de problemen erin, in staat zijn relevante vragen te stellen. Aparte training daarin is niet nodig. Juist de authentieke, persoonlijke vragen die leerlingen stellen zijn waardevol, omdat dergelijke vragen voortkomen uit echte nieuwsgierigheid, emotionele betrokkenheid of een persoonlijke ‘drive’ die tot belangrijke leerervaringen kunnen leiden. De didactische waarde van leerlingvragen is niet af te leiden uit de specifieke vorm of het type (open/gesloten, hogere/lagere orde, cognitief/emotioneel, enz.) Het gaat eerder om datgene waar een leerlingvraag toe leidt of mogelijkkerwijs zou kunnen leiden. Dat kunnen verschillende dingen zijn: een aha-ervaring, een hypothese, bewustzijn, dieper begrip, motivatie om verder te lezen, stimulans tot verder onderzoek, een goede discussie, meer en beter-onderzoekbare vragen, enz. (Beck, 1998; Scardamalia en Bereiter, 1992).

Bij de ontwikkeling van onze didactische aanpak zijn we uitgegaan van een humanistische visie op lezen en leerlingvragen. We denken dat deze visie goed past bij het lezersgerichte literatuuronderwijs dat ons voor ogen staat: literatuuronderwijs waarin het individuele leesproces van de leerling en diens persoonlijke leeservaringen centraal staan.

HOOFDSTUK 3

Hoe lezen leerlingen korte verhalen?

Wat doen leerlingen uit het voortgezet onderwijs precies als zij een literaire tekst lezen? Stellen zij zich spontaan vragen wanneer zij een complex, literair verhaal lezen? En doen zij dan ook iets met hun vragen, bijvoorbeeld door in de tekst naar aanwijzingen te zoeken of door hypothesen te formuleren op basis van hun ‘kennis van de wereld’? Voor de ontwikkeling van effectief literatuuronderwijs is het belangrijk meer inzicht te hebben in het feitelijke leesproces van leerlingen, niet alleen in het leesproces van de ‘ideale’ of hypothetische literatuurlezer.

Het literaire leesproces

Literatuurwetenschappers zijn het erover eens dat het lezen van literatuur een actief, constructief proces is. Men neemt daarbij aan dat de lezer zich tijdens het lezen voortdurend mentale representaties of voorstellingen vormt van de situaties, gebeurtenissen, handelingen en personages die de tekst beschrijft. Deze mentale voorstellingen liggen niet vast, maar ontwikkelen zich tijdens het lezen, ze worden voortdurend bijgesteld, verworpen of uitgebreid door de lezer. Daarbij doen lezers een beroep op hun kennis van taal, genres en algemene kennis van de wereld, maar ook op allerlei persoonlijke kennis en ervaringen. Gevoelens, sensaties, beelden en esthetische ervaringen spelen ook een rol.

Het uiteindelijke doel bij het lezen en verwerken van literaire teksten is niet zozeer het toekennen van één betekenis aan de tekst of het vinden van één juist antwoord. Kenmerkend voor veel literaire teksten is nu juist hun openheid en meerduidigheid. Dit geldt vooral voor korte verhalen. Joost Zwagerman (2005) schreef hierover:

In het korte verhaal vallen meer dan eens mussen van het dak om redenen die de schrijver opzettelijk verzwijgt en die de lezer vervolgens uitdenkt en invult. Het korte verhaal eist een *actieve* lezer die bereid is allerlei gegevens of vermoedens in te vullen die de schrijver opzettelijk en zo inventief mogelijk ‘blan-

co' heeft gelaten. (...) In het korte verhaal ligt de nadruk al met al dwingender dan in de roman op de suggestie, de open plek, het ontbrekende, de *missing link*.

Met andere woorden: literaire teksten en in het bijzonder korte verhalen roepen bijna per definitie vragen op bij de lezer. Die vragen stimuleren lezers hypothesen te bedenken, te zoeken naar verbanden, te associëren, open plekken in te vullen en eigen interpretaties te ontwikkelen (Andringa, 1995a). Zo bezien ligt het voor de hand in het literatuuronderwijs aandacht te besteden aan de vragen die verhalen bij leerling-lezers oproepen.

De openheid van literatuur kan echter heel wat problemen opleveren voor beginnende lezers, zoals blijkt uit eerder onderzoek naar literaire leesprocessen. Ervaren lezers ('experts') hebben de beschikking over een gevarieerd en uitgebreid repertoire van leesactiviteiten en zijn in staat een literaire tekst vanuit meerdere perspectieven te interpreteren. Beginnende literatuurlezers ('novices') hebben een veel beperkter repertoire. Zij richten zich vaak vooral op de verhaalde gebeurtenissen en bezien een verhaal meestal maar vanuit één perspectief (Andringa, 1990a, 1995b; Earthman, 1992; Peskin, 1998). Beginnende literatuurlezers merken open plekken in verhalen vaak niet op of ze hebben er weerstand tegen: 'Waarom zegt hij dat dan niet gewoon?', 'Waarom doet de schrijver zo moeilijk?' Bij het toekennen van betekenissen aan een tekst stellen beginnende literatuurlezers zich ook minder vragen over alternatieve interpretaties en verklaringen dan experts.

Nu heeft het literatuuronderwijs in mijn ogen niet zozeer ten doel dat leerlingen zich tot 'literatuurexperts' ontpoppen. Het niveau van literatuurexpert is immers voor de meeste leerlingen onbereikbaar. De kloof is te groot. Het onderzoek van Witte (2008) laat dit ook zien: géén van de vwo-6-leerlingen in zijn onderzoek bereikte het hoogste competentieniveau, het niveau van 'academisch' lezen. Een doel is veeleer om leerlingen uit te rusten met die kennis, vaardigheden en attitudes die zij nodig hebben om zelfstandig literaire teksten te kunnen lezen en te interpreteren. Daarom is het belangrijk na te gaan over welke kennis, vaardigheden en attitudes leerlingen al beschikken en zo te ontdekken wat hun 'zone van naaste ontwikkeling' is.

Hardop denken

Een veelgebruikte methode om inzicht te krijgen in leesprocessen, is de zogenoemde ‘hardopdenk-methode’. Hierbij vraagt men proefpersonen een tekst te lezen en tijdens het lezen hardop al hun gedachten, beelden en associaties uit te spreken. De onderzoeker neemt het hardop denken op, schrijft het uit in protocollen en analyseert het. Daarbij kijkt de onderzoeker welke processen ten grondslag liggen aan de reacties van lezers.

Een voordeel van deze methode is dat lezers hun feedback niet tot *na* het lezen hoeven uit te stellen en dat eventuele leesproblemen die zij onderweg ervaren aan het licht komen (Pander Maat en Lentz, 2003). De methode maakt het ook mogelijk ontwikkelingen tijdens het lezen in kaart te brengen, bijvoorbeeld ontwikkelingen in de mate van betrokkenheid of emotionele respons. Zo ontstaat een beeld van hoe leerlingen ‘online’ een tekst verwerken.

Een nadeel van deze onderzoeksmethode is dat het een beroep doet op de verbale vaardigheid van leerlingen. Leerlingen moeten in staat zijn elementen in hun werkgeheugen te verwoorden *tijdens* het uitvoeren van de hoofdtak (tijdens het lezen, begrijpen en interpreteren van een literaire tekst). Een ander bezwaar is dat het bij ‘hardop denken’ gaat om onmiddellijke, spontane reacties, terwijl het interpreteren van een literaire tekst tijd vergt. Misschien moeten literatuurlezers de tekst eerst laten bezinken om tot een afgewogen interpretatie en oordeel te komen. In een onderzoek vonden we echter dat de ‘online’ hardopdenk-reacties van leerlingen op een verhaal in kwaliteit weinig onderdeden voor hun reacties na afloop van het lezen (Janssen en Braaksma, 2002).

Andere nadelen zijn dat de methode tijdrovend en arbeidsintensief is; het verzamelen, bewerken en analyseren van hardopdenk-protocollen kosten veel tijd. Hierdoor blijft het onderzoek vaak noodgedwongen kleinschalig, met maar enkele lezers.

De hardopdenk-methode is niettemin in leesonderzoek veelvuldig toegepast, in Nederland onder andere door Andringa (1990a, 1990b, 1995b) en door Geljon en Schram (2000, 2001). De laatsten onderzochten met behulp van de hardopdenk-methode verschillen in leesgedrag tussen Nederlandse leerlingen en leerlingen met een Turkse achtergrond, tijdens het lezen van een Turks verhaal. Negen leerlingen waren bij dit onderzoek betrokken. De onderzoekers constateerden dat de Turkse leerlingen tijdens het lezen verhoudingsgewijs een veel grotere betrokkenheid toonden bij het

Turkse verhaal en minder tekstkritische opmerkingen maakten dan de Nederlandse leerlingen. De laatsten hielden vooral in het begin afstand tegenover het verhaal.

Wij hebben de hardopdenk-methode gebruikt in een onderzoek onder 19 leerlingen uit 4 havo/vwo van verschillende scholen (Janssen, Braaksma en Rijlaarsdam, 2006). In dit onderzoek wilden we inzicht krijgen in verschillen in leesgedrag tussen leerlingen die ‘sterke literatuurlezers’ waren volgens hun docent, en leerlingen die volgens hun docent ‘moeilijke’ of ‘zwakke’ lezers waren. Dat wil zeggen: niet erg gemotiveerd en weinig vaardig in het lezen van literaire teksten. Uit acht klassen kozen wij met behulp van de docent de beste en zwakste literatuurlezers. Aan ieder van deze leerlingen (tien zwakke en negen sterke lezers) legden wij vijf korte verhalen voor, met het verzoek die hardop denkend te lezen.

‘De drie vrienden’

Eén van deze verhalen was het verhaal ‘De drie vrienden’ van de Britse schrijfster Jeanette Winterson. Voor hardop denken bleek dit verhaal bijzonder geschikt, niet alleen omdat het zeer kort is (circa zeshonderd woorden), maar ook omdat het mysterieus is en diepere lagen heeft, waardoor het veel vragen bij de lezer kan oproepen. Het verhaal begint aldus:

‘Er waren eens twee vrienden die een derde vonden. Omdat ze niemand in de hele wereld aardiger vonden, beloofden ze plechtig dat ze in één paleis zouden wonen, op één schip zouden varen en één gevecht zouden leveren met gelijke wapens.

Na drie maanden besloten ze op een zoektocht te gaan.

“Wat zullen we gaan zoeken?” vroegen ze elkaar.

De eerste zei: “Goud.”

De tweede zei: “Vrouwen.”

De derde zei: “Dat wat onvindbaar is.”

Ze waren het er allemaal over eens dat dit laatste het beste was, en zo gingen ze fraai uitgedost op stap.’

Wat begint als een eenvoudig, bijna kinderlijk sprookje, ontwikkelt zich al gauw tot een absurdistisch, postmodern verhaal waarin de ene vreemde gebeurtenis de andere opvolgt. Zo komen de drie vrienden op hun zoektocht eerst in een huis dat prachtige

plafonds maar geen vloeren heeft. Een vrouw zegt hen dat het onvindbare niet daar is, maar er is wel goud. Zij werpt hen massief gouden borden toe die de vrienden vangen. Vervolgens komen de vrienden bij een harem in Turkije. Ook daar is het onvindbare niet, zo krijgen ze te horen, maar vrouwen zijn er in overvloed. De vrienden krijgen elk zes vrouwen, die zij de gouden borden laten dragen. Ten slotte komen de vrienden bij een toren midden in zee:

‘Een man met het gezicht van eeuwen en de stem van de wind opende een smal raam en riep: “Wat zoekt ge?”

“Dat wat onvindbaar... baar... baar is,” en de wind vervormde hun stemmen in de lucht.

“Het heeft u gevonden,” zei de man.’

Daarop zien de drie vrienden een schip ‘smal als een mes’ op zich afkomen, met daarop een roeier. De roeier werpt zijn kap af waarna de wereld kantelt en de zee wegstroomt. Het verhaal eindigt met de vraag: ‘Wie zijn zij, met vissen en zeesterren in hun haar?’

Het verhaal bevat bekende sprookjesmotieven: het getal drie, de zoektocht, de toren in zee. In het fantastisch-poëtische doet het denken aan *The rime of the ancient mariner* van Coleridge en *The wonderful wizard of Oz*. De roeier aan het slot van het verhaal roept associaties op met Magere Hein, met zijn kap en zeis. Winterson suggereert dat de drie vrienden de dood vinden en uiteindelijk op de zeebodem belanden. Het ‘onvindbare’ blijkt de dood maar dit blijft impliciet, onuitgesproken.

Drie lezende leerlingen

Dit verhaal legden we aan de leerlingen voor, met de vraag na iedere alinea alles wat in hen opkwam te verwoorden. Benadrukt werd dat de leerling zoveel mogelijk moest praten en dat er geen goede of foute reacties waren. De leerlingen lazen het verhaal, alinea voor alinea, vanaf een computerscherm. Vooraf lieten we hen de bundel zien waaruit het verhaal afkomstig was, en gaven we hen wat beknopte auteursinformatie, waaronder wat titels van werken en de verschillende genres die Winterson beoefende.

Hieronder geven we de transcripten van drie leerlingen weer die een zeer verschillende manier van lezen laten zien: Mark, Nadia en Tom.² Volgens hun docent Nederlands behoorden Mark en Nadia tot de zwakste literatuurlezers in hun klas. Ze toonden op school weinig interesse voor lezen en literatuur, lazen niet uit eigen beweging en behaalden lage cijfers op literatuurtoetsen. Tom, echter, was volgens zijn docente Nederlands juist een bijzonder goede lezer. Hij toonde veel interesse in literatuur, las veel in zijn vrije tijd en had bovendien zelf literaire aspiraties: buiten school, in zijn vrije uren, schreef hij korte verhalen.

De uitspraken van de leerlingen in onderstaande transcripten zijn genummerd en uitspraken over één fragment staan bij elkaar.

Leesreacties van Mark (zwakke literatuurlezer)

1. [Naar aanleiding van de gegeven auteursinformatie:] Nou, er staat het genre 'romans'. Het zal misschien spannend worden.

Fragment 1 (titel)

2. Ik denk dat er iets vreemds gaat gebeuren.

Fragment 2

3. Ik denk dat het niet leuk wordt, want wat hier staat is alleen maar onzin.

Fragment 3

4. Het zal nu misschien spannend worden.

5. We gaan kijken wat er in het volgende stukje gaat gebeuren.

Fragment 4

6. Er staat alleen maar onzin.

7. Er is hier niks bijzonders aan.

Fragment 5

8. Het blijft hetzelfde.

Fragment 6

9. Het is echt niet spannend.

Fragment 7

10. Het is wel een beetje leuk, maar niet spannend.

11. Ik dacht dat het spannend zou zijn.

Fragment 8

12. Dit is een saai stukje.

13. Het is alleen maar onzin.

Fragment 9

14. Ik dacht dat het ook een beetje romantisch zou zijn en niet alleen onzin.

Fragment 10

15. Het is alleen maar onzin.

16. Ik denk dat het niks met romans te maken heeft.

Mark zegt weinig tijdens het hardop denken: zijn leesprotocol bevat slechts zestien uitspraken, terwijl andere (ook zwakke) leerlingen in het onderzoek meer reacties gaven. Marks uitspraken zijn ook erg algemeen of globaal van aard. Anders dan andere leerlingen, gaat hij niet in op details met betrekking tot de inhoud of de vorm van het verhaal. Het lijkt erop dat hij geen enkele connectie kan maken met wat hij leest. Hij raakt niet betrokken bij de avonturen van de drie vrienden, stelt zich geen vragen over het verhaal, maar blijft een buitenstaander die voortdurend oordelen geeft over wat hij leest ('onzin', 'niks bijzonders', 'niet spannend', 'saai').

Vooraf was vermeld welke genres de auteur van 'De drie vrienden' zoal beoefende: 'romans, verhalen, toneel, essays'. Deze informatie heeft Mark op het verkeerde been gezet, zo blijkt uit zijn protocol. Alleen het eerste stukje informatie ('romans') werd door hem opgepikt. Hij concludeert daaruit dat het verhaal iets met 'romans' te maken moet hebben, een genre dat hij kennelijk associeert met 'een beetje romantisch' en 'spannend'. Tijdens het lezen beoordeelt hij het verhaal vanuit deze onjuiste genreverwachtingen. Omdat het verhaal niet aan zijn verwachtingen voldoet, reageert hij teleurgesteld ('Het is alleen maar onzin. Ik denk dat het niks met romans te maken heeft.').

Onbekendheid met het genre van het korte verhaal bemerkten we niet alleen bij Mark, maar ook bij andere zestienjarige lezers. Eén leerling dacht bijvoorbeeld bij de eerste alinea van het verhaal dat het een gedicht moest zijn. Dit ondanks het feit dat de tekst expliciet als een kort verhaal was aangekondigd en de leerling ook de bundel had gezien waaruit het verhaal afkomstig was. Andere leerlingen dachten bij het slot dat het verhaal nog wel verder zou gaan, dat het het eerste hoofdstuk moest zijn van een boek. Vooral zwakke literatuurlezers, met weinig leeservaring, weten niet wat een 'kort verhaal' is. Dit kan leiden tot verschillende lees- en interpretatieproblemen en uiteindelijk ook tot een negatieve waardering van het verhaal.

Marks protocol laat een zeer beperkt repertoire van leesactiviteiten zien. Hij beperkt zich tot anticiperen ('Ik denk dat er iets vreemds gaat gebeuren') en negatief evalueren van de inhoud van het verhaal ('Het is alleen maar onzin.') Zijn leeshou-

ding is weinig flexibel: hij kan geen afstand nemen van zijn allereerste idee ('spannend', 'romantisch'), ook niet als het verhaal overduidelijk een heel andere richting blijkt uit te gaan.

Leesreacties van Nadia (zwakke literatuurlezer)

Fragment 1 (titel) [geen respons]

Fragment 2

1. Hm, nou er waren dus twee vrienden en die vonden er nog een bij enne...
2. En toen hadden ze afgesproken dat ze samen gingen wonen, samen zouden varen en samen zouden vechten.
3. En, ja, misschien houden ze van trio's of zo.

Fragment 3

4. Nou, ze wouden dus iets gaan zoeken en ze vroegen aan elkaar wat dan.
5. Dus dan komt eruit: goud, vrouwen en iets wat onvindbaar is.
6. En dat laatste vonden ze wel leuk.
7. En, nou, toen gingen ze dat dus maar zoeken.

Fragment 4

8. Nou, dus ze kwamen bij een huis aan, of zo, en dat had geen vloeren, maar wel plafonds.
9. Dus daar hing alles aan, met kettingen of zoiets.
10. En ze waren nog bijna de afgrond ingevallen, maar dat was net niet gebeurd.
11. En toen zagen ze allemaal gedekte tafels hangen aan het plafond, van mensen die daar gingen eten.

Fragment 5

12. Nou, toen ging trompetgeluid en toen kwamen allemaal gasten binnen in het vertrek.
13. En toen gingen sommigen over een touw lopen, en anderen over een valdeur in het plafond.
14. Ik weet niet wat dat is.
15. [Lacht].
16. En toen gingen ze aan tafel zitten.

Fragment 6

17. Nou, die gasten daar die merkten dus dat zij er waren en toen ging weer die trompet.
18. Toen keken ze omlaag en vroegen wat ze aan het zoeken waren.
19. Nou, ze antwoordden dus: iets wat ze niet kunnen vinden.
20. En, nou, dat was er dus niet, vertelden die mensen, maar ze hadden wel goud.
21. En, dus ze gooiden heel veel gouden borden naar beneden. Een beetje nonchalant, geloof ik.
22. En, nou, die drie vrienden gingen dat dus allemaal op zitten vangen.
23. Nou, gingen ze weer verder.

Fragment 7

24. Nou, ze kwamen in Turkije, en bij Moustafa de eh...heelveelste. Iets in de duizenden.
25. Hij had dus echt super veel vrouwen, een hele grote harem.
26. En je kon hem dus ook helemaal niet meer zien, behalve zijn vinger.
27. En hij vroeg wat ze zochten.
28. En ze antwoordden weer: het onvindbare.
29. En nou, dat was er ook niet, vertelde hij, maar ze mochten wel wat vrouwen meenemen.
30. Nou, dat vonden ze dus wel lekker, want dan eh... een paar vrouwen is natuurlijk nooit erg.
31. Maar aangezien die Moustafa er te veel had, zeg maar, ze wouden ook niet dat ze ook helemaal niet meer te zien waren, alleen een vinger.
32. Dus toen namen ze er alledrie zes.
33. Achttien dus.
34. En ze lieten hun die borden tillen.

Fragment 8

35. Nou, ze gingen dus heel lang met z'n drieën nog lekker reizen en ze kregen veel rijkdom.

Fragment 9

36. Toen kwamen ze bij een toren in het midden van de zee.
37. Maar toen was er een man met 'het gezicht van de eeuwen en de stem van de wind'.
38. En die vroeg dus ook waar ze naar op zoek waren.
39. En toen antwoordden ze weer dat wat onvindbaar is.

40. Maar hij vervormde die stem, dus toen kwam er ‘baar...baar’ uit.
41. En toen zei hij: nou, dat hebben jullie dus wel gevonden.
Fragment 10
42. Hm, nou... hm...Er kwam dus een schip op hun af.
43. Dus zij zaten waarschijnlijk op een schip.
44. En er roeide iemand, met een roeiriem die geen roeiriem was.
45. En hm... toen deed die roeier zijn hoed of z’n kap af, en toen keek hij
naar hun en toen kantelde de wereld.
46. Dus dat maak je ook niet iedere dag mee.
47. [Lacht].
48. En toen zagen ze dus zeemeerminnen, lijkt me.
49. Want ‘vissen en zeesterren in het haar’ van iets op de zeebodem.
50. Dus dan hadden ze waarschijnlijk gevonden wat onvindbaar was.
51. Heel leuk.
52. [Lacht].

Nadia is vooral gericht op het – stukje voor stukje – parafraseren en navertellen van het verhaal, als een chronologische reeks van gebeurtenissen (‘en toen ... en toen...’). Ze doet dit in bewoordingen die zeer dicht bij de oorspronkelijke tekst blijven, soms gebruikt ze letterlijke citaten. Opvallend is dat Nadia bepaalde nuances van het verhaal in het geheel niet op lijkt te merken. In ieder geval gaan nuances in haar parafrase verloren. “‘Het heeft u gevonden’”, zei de man’ parafraseert Nadia als: ‘En toen zei hij: nou, dat hebben jullie dus wel gevonden.’ (41) Zij plaatst geen vraagtekens bij het verhaal, en lijkt zich niet bezig te houden met thema, boodschap of het verhaal als geheel.

Af en toe lijkt Nadia echter naar verklaringen te zoeken, zij het op een lokaal niveau van de tekst (‘misschien houden ze van trio’s of zo’, ‘Dus zij zaten waarschijnlijk op een schip.’). Ook lijkt zij wel betrokken bij de gebeurtenissen in het verhaal en lijkt ze oog te hebben voor de absurde humor. Zo moet zij af en toe lachen om wat ze leest. Soms lijkt haar lachen echter eerder een uiting van verwarring of schaamte (bijvoorbeeld in fragment 5, waar blijkt dat zij de betekenis van het woord ‘valdeur’ niet kent).

Over het geheel genomen is Nadia’s leeswijze eenzijdig te noemen, omdat zij zich vooral richt op het lokale tekstniveau en op het zo volledig mogelijk navertellen van gebeurtenissen. Deze gerichtheid op gebeurtenissen in het verhaal zagen we in ons onderzoek vaker bij leerlingen, vooral bij de zwakke literatuurlezers.

Leesreacties van Tom (sterke literatuurlezer)

Fragment 1 (titel)

1. 'De drie vrienden'.

Fragment 2

2. Dit vind ik al veel mooier:
3. [Citeert:] 'Er waren eens twee vrienden die een derde vonden.'
4. Ja, dat vind ik, dat [hm]....
5. Dus ze zijn nog rijk ook.

Fragment 3

6. Vinden wat onvindbaar is, dat vind ik knap als je dat lukt.

Fragment 4

7. 'Huis zonder vloeren'.
8. De beschotten zijn dat de balken aan het plafond? [Nee, een beschot is hout wat tegen de muur aan zit.]
9. Oh, dat, ja ja ja ja.
10. Hoe kunnen er nu gasten komen en gaan als er geen vloer is?
11. Hoe kunnen er tafels en stoelen staan, al die dingen?
12. Oh ja.
13. [Lacht] [Waarom lach je?]
14. Nou dat laatste, dat er extra messen en vorken liggen, een beetje decadent is het.

Fragment 5

15. [Lacht].
16. Gek verhaal.
17. Alsof alles zweeft.

Fragment 6

18. Ze vinden nu wel goud, maar ik vind het nu toch wel redelijk onvindbaar eigenlijk, een huis zonder vloer.
19. [Lacht].
20. Ik zou het bijna, bijna als het onvindbare willen definiëren maar....
21. Dus anders gooi je die borden toch in de diepte, dus neem het dan maar mee.

Fragment 7

22. [Meteen] En nu vinden ze vast een stel vrouwen.

- 23. [Leest] Juist.
- 24. [Licht].
- 25. Ik word jaloers.
- 26. Oh niet teveel, neem er dan maar zes, dan kunnen ze gelijk de borden...
- 27. [Licht].
- 28. Ja, dat is lekker typerend.
- 29. Ze willen dus rijker dan de rijken...
- 30. Achttien vrouwen.

Fragment 8

- 31. [Citeert:] 'Het heeft u gevonden.' [stilte] [Waar denk je aan?]
- 32. Ik zat, ik zat na te denken over het onvindbare dat jou vindt.
- 33. Het was... oh ja, die roeit op, die heeft een boot en een zwaard,
- 34. ze zouden met hetzelfde wapen vechten of zo.
- 35. Onvindbaar, dat is het antwoord.
- 36. [Licht].

Fragment 9

- 37. Wat zou dat verhaal nou betekenen?
- 38. Ze vinden alle drie de dingen die ze zoeken.
- 39. Maar dat laatste is toch, ja, als ze het onvindbare gevonden hebben dan is het over, zeg maar.
- 40. Ik denk dat dat het eigenlijk is, want het onvindbare is eigenlijk... wat je niet kan vinden is datgene wat jou ontmoet.
- 41. Ik denk dat, dat het wil zeggen, dat als je
- 42. Ik denk dat dat de dood was, in dit verhaal.
- 43. Maar dat weet ik niet zeker, dat wil ik niet...

Fragment 10

- 44. Zee, denk ik.
- 45. Nee, het was wel de dood.
- 46. [Citeert] 'Ze zagen de roeier zijn kap naar achteren werpen. Ze zagen hem naar hem wenken, en de wereld kantelde.'
- 47. Dus ik denk dat het de dood is, denk ik.
- 48. [Licht].

Wat in Toms protocol opvalt, is de gevarieerdheid van zijn leesactiviteiten: hij citeert uit het verhaal, trekt conclusies, evalueert ('Dit vind ik al veel mooier'), reageert emo-

tioneel (lachen), anticipeert op wat komen gaat ('En nu vinden ze vast een stel vrouwen'), legt relaties tussen verhaalelementen (bijvoorbeeld tussen fragment 8 en 2, in uitspraak 34), en stelt zichzelf vragen ('Hoe kunnen er nu gasten komen en gaan als er geen vloer is?'). Evenals Nadia lijkt hij oog te hebben voor de absurditeit van het verhaal. Maar anders dan Nadia, houdt hij zich tijdens het lezen bezig met de betekenis van het verhaal als geheel. Tom reconstrueert het verhaal niet als een reeks losse gebeurtenissen, maar op een meer globaal niveau, op het niveau van het thema ('Wat zou dat verhaal nou betekenen?'). Zijn ideeën over de betekenis liggen bovendien niet vast. Opvallend zijn zijn aarzelingen, voorzichtige formuleringen en kennelijke bereidheid om zijn ideeën over het verhaal te herzien.

Verhaalgericht versus themagericht lezen

De leeswijze van de beide zwakke literatuurlezers, Mark en Nadia, zouden we 'verhaalgericht' kunnen noemen, terwijl de sterke lezer Tom eerder 'themagericht' leest. Een lezer die verhaalgericht leest, richt de aandacht op verhaalelementen (plot, personages, gebeurtenissen) en niet of nauwelijks op de manier waarop de personages en gebeurtenissen gepresenteerd worden of op achterliggende gedachten van het verhaal. Een lezer die themagericht leest, is vooral bezig met wat de schrijver van het verhaal eigenlijk wil zeggen. De lezer probeert tussen de regels door te lezen om te achterhalen wat de boodschap of diepere betekenis van het verhaal is (Vipond en Hunt, 1984).

Themagerichte lezers gebruiken tijdens het lezen vermoedelijk andere strategieën dan lezers die primair verhaalgericht lezen. Vipond en Hunt (1984) noemen drie verschillen in strategiegebruik:

- Themagerichte lezers verwerken de tekst *als geheel*, waarbij zij proberen tot een coherente representatie van de tekst te komen. Wanneer zij meerduidige, verrassende of tegenstrijdige elementen in een literair verhaal tegenkomen, wachten zij tot ze deze in een coherent geheel kunnen plaatsen. Verhaalgerichte lezers, echter, verwerken de tekst in *kleinere eenheden*. Vreemde elementen die zij niet onmiddellijk kunnen plaatsen, worden genegeerd of afgekeurd. Lezers die verhaalgericht zijn, staan sneller met een oordeel klaar, terwijl themagerichte lezers hun oordeel uitstellen tot zij het geheel kunnen overzien.
- Themagerichte lezers hebben meer oog voor de *narratieve oppervlaktestructuur* van het verhaal (vertelperspectief, toon, stijl enz.) dan verhaalgerichte lezers. Zij

zien kenmerken van de oppervlaktestructuur als technieken die de schrijver opzettelijk hanteert. Verhaalgerichte lezers zijn geneigd deze kenmerken over het hoofd te zien.

- Themagerichte lezers zien de tekst als *een artefact*, met een bepaalde bedoeling door de auteur gecreëerd. Zij zien dat de auteur andere opvattingen kan hebben dan zijn personages; als een personage racistisch is, bijvoorbeeld, wil dit nog niet zeggen dat de auteur racistisch is. Verhaalgerichte lezers, daarentegen, nemen de handelingen en opvattingen van personages voor wat ze zijn (*at face value*) en verbinden ze niet aan doelen van de verteller of de auteur. Ironie en ambigüiteiten herkennen deze lezers vaak niet, omdat hiervoor een (re)constructie van een andere dan de primaire betekenis nodig is.

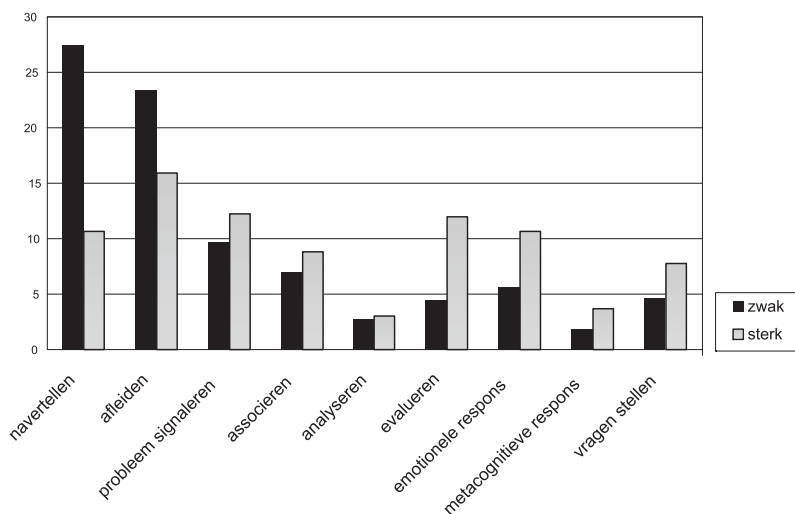
Het onderscheid tussen verhaalgericht en themagericht lezen sluit aan bij het ontwikkelingspsychologische onderscheid dat Witte (2008) maakt tussen verschillende manieren van lezen. Volgens Witte verloopt de literaire ontwikkeling van leerlingen in zes verschillende stadia, die in het kort als volgt zijn te omschrijven:

1. belevend: de leerling ziet de tekst puur als vermaak;
2. herkenkend: de leerling herkent de gebeurtenissen, personages en verhaalstructuur;
3. reflecterend: de leerling gaat een dialoog aan met de tekst en beseft dat de tekst hem iets te zeggen heeft;
4. interpreterend: de leerling is zich ervan bewust dat de tekst geconstrueerd is en om interpretatie vraagt;
5. letterkundig: de leerling brengt de tekst in verband met de auteur en de historische context;
6. academisch: de leerling neemt een metapositie in en stelt zich op als literaire criticus.

Verhaalgericht lezen lijkt nog het meest overeen te komen met een belevende of herkenkende manier van lezen, die volgens Witte (2008) kenmerkend is voor beginnersniveaus van literaire competentie. Bij themagericht lezen gaat het meer om een reflecterende, interpreterende, letterkundige of academische benadering van de literaire tekst.

Verschillen tussen sterke en zwakke literatuurlezers

Verreweg de meeste leerlingen uit 4 havo/vwo lazten de korte verhalen die wij hen voorlegden op een verhaalgerichte, belevende of herkende manier. Slechts een enkeling, zoals Tom, liet een themagerichte leeswijze zien, met reflectie en aandacht voor interpretatie. Een letterkundige of academische wijze van lezen troffen we bij deze beginnende literatuurlezers in het geheel niet aan. Dat de meeste leerlingen in 4 havo/vwo op een ‘belevende’ of ‘herkende’ manier lezen, bevestigt Witte (2008, p. 246) in zijn onderzoek.

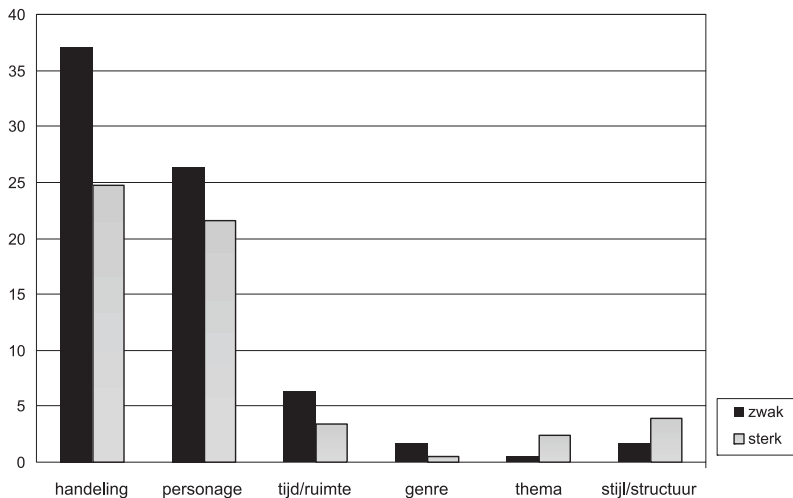


Figuur 1. Leesactiviteiten van zwakke en sterke literatuurlezers (in percentages van het totaal aantal hardopdenk-reacties).

Niettemin vonden we enkele duidelijke verschillen in leesprocessen tussen de ‘sterke’ en ‘zwakke’ literatuurlezers: leerlingen die volgens hun docent wel en niet literair leesvaardig waren. Een belangrijk verschil was dat zwakke lezers relatief vaker het verhaal in eigen woorden navertelden en ook vaker lokale afleidingen of interpretaties gaven dan sterke lezers. Sterke lezers reageerden vaker evaluatief, emotioneel en

metacognitief op de verhalen. Ze signaleerden ook vaker problemen en stelden zich meer vragen over het gelezene dan zwakke lezers (zie Figuur 1).

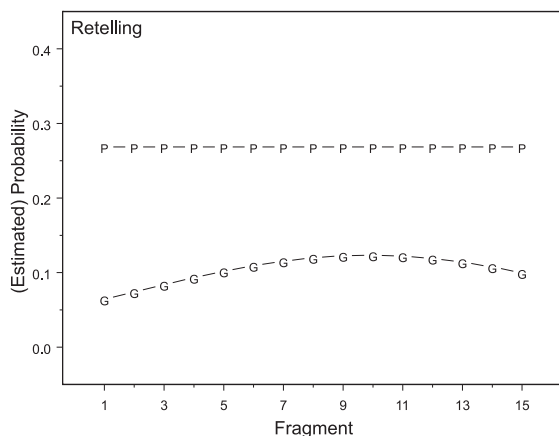
Ook inhoudelijk verschilden hun leesreacties (zie figuur 2). Zwakke lezers richtten hun aandacht vaker op de handeling, op personages, en de tijd en ruimte waarin het verhaal zich afspeelde. Sterke lezers reflecteerden daarnaast iets vaker op de stijl of structuur van het verhaal en op het thema. Dit sluit aan bij het onderscheid ‘verhaalgericht – themagericht’ dat Vipond en Hunt (1984) maakten, al kwam echt themagericht lezen zelden voor bij deze beginnende literatuurlerers.



Figuur 2: Aspecten van de tekst waaraan zwakke en sterke literatuurlerers aandacht besteden (in percentages van het totaal aantal hardopdenk-reacties)

Behalve een verschil in frequentie van leesactiviteiten vonden we een verschil in ‘flexibiliteit’ tussen zwakke en sterke literatuurlerers (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam en Van den Bergh, 2005). Het patroon van leesactiviteiten bij de zwakke lezers, zoals Mark en Nadia, bleek nauwelijks te veranderen van fragment tot fragment, terwijl sterke lezers (zoals Tom) hun leesactiviteiten aanpasten aan het specifieke verhaal-fragment of de verhaalepisode. We zullen proberen dit te verduidelijken aan de hand

van twee grafiekjes van het leesproces tijdens het lezen van vijf korte verhalen (Figuur 3 en 4).

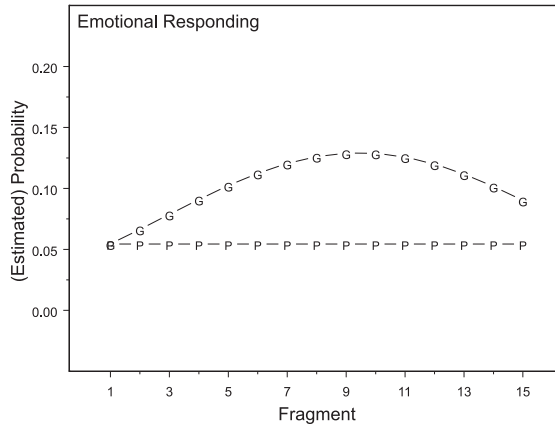


Figuur 3: Parafraseren tijdens het lezen van verhalen, door sterke lezers (Good) en zwakke lezers (Poor)

Op de horizontale as staan de verhaalfragmenten; van fragment 1 (de titel van het verhaal) tot en met fragment 15 (de slotalinea). De getallen op de verticale as drukken proporties uit. Die proporties kunnen geïnterpreteerd worden als: de waarschijnlijkheid waarmee een bepaalde leesactiviteit (i.c. parafraseren of emotioneel reageren) optreedt bij het betreffende verhaalfragment. De lijnen representeren de respons van de twee groepen lezers: sterke (G) en zwakke (P) literatuurlezers. Een vlakke lijn wil zeggen dat de waarschijnlijkheid dat een activiteit gebruikt wordt door die groep lezers, niet verandert van fragment tot fragment: de activiteit komt bij ieder verhaalfragment even vaak voor.

Uit figuur 3 is af te leiden dat zwakke lezers gedurende het hele leesproces relatief vaak verhaalinhouden parafraseren. Sterke lezers doen dit verhoudingsgewijs veel minder, maar zij laten bovendien een ontwikkeling zien in hun parafraseergedrag; parafraseren of navertellen doen zij vooral in reactie op het *midden* van het

verhaal (waar de eigenlijke actie plaatsvindt, de verhaalclimax) en minder vaak aan het begin en het slot van het verhaal.



Figuur 4: Emotioneel reageren tijdens het lezen van verhalen, door sterke lezers (Good) en zwakke lezers (Poor)

Figuur 4 laat eenzelfde verschil tussen de lezersgroepen zien, maar nu voor ‘emotionele respons’ tijdens het lezen (lachen, zuchten, kreunen, uitroepen enz.). Ook hier laten zwakke lezers een monotoon patroon zien: ze geven over het algemeen weinig emotionele reacties op het verhaal en dit verandert ook niet tijdens het lezen. Sterke lezers daarentegen variëren hun emotionele respons gedurende het lezen. In het begin en aan het slot geven zij minder vaak emotionele reacties dan in het midden van het verhaal, de passages waar de actie plaatsvindt en/of het verhaalconflict zich uitkristalliseert.

Wanneer we de reacties van leerlingen op de vijf verschillende verhalen met elkaar vergelijken, vinden we iets dergelijks: zwakke lezers reageren op ieder verhaal ongeveer op dezelfde manier, hun patroon van leesactiviteiten verandert niet of nauwelijks. Sterke lezers daarentegen variëren hun leesactiviteiten, afhankelijk van het verhaal. De sterke lezers zijn niet alleen gevarieerder in hun respons, maar ook ‘contextgevoeliger’: zij passen hun leesactiviteiten aan de specifieke context van het ver-

haal of de verhaalepisode aan. We concluderen dat sterke lezers over het algemeen flexibeler zijn in hun literaire leesgedrag dan zwakke lezers.

Vragen die leerlingen tijdens het lezen stellen

De vragen die leerlingen zich stellen tijdens het lezen, zijn heel verschillend van aard. Leerlingen stellen bijvoorbeeld vragen naar woordbetekenissen ('Wat zijn uitbundige plafonds?' 'Wat zijn beschotten?' 'Wat is een zeis?'), naar motieven van personages ('Als het onvindbaar is, waarom zou je dan op zoek gaan?'), verwondervragen ('Hoe kan een huis nou geen vloeren hebben?' 'Hoe kunnen ze de totale rijkdom van de wereld vergaren?'), maar ook vragen naar het thema of de boodschap van het verhaal ('Wat zou het verhaal nou betekenen?'). Een vraag die verschillende leerlingen stellen, is die naar het onvindbare: 'Wat hebben ze gevonden?' 'Is de wind het onvindbare?' Over het algemeen stellen leerlingen, zowel zwakke als sterke lezers, meer vragen over lokale kwesties, zoals woordbetekenissen, dan over kwesties die grotere teksteenheden of het verhaal als geheel betreffen.

Opvallend is dat alle sterke literatuurlezers zich tijdens het lezen vragen stellen en problemen signaleren, terwijl lang niet alle zwakke lezers dit doen. Sterke lezers stellen zich ook méér vragen. Dit lijkt tegenstrijdig. Immers, juist zwakke lezers worstelen met het betekenis verlenen aan de verhalen, en we zouden daarom verwachten dat zwakke lezers ook vaker problemen en vragen verwoorden tijdens het hardop denken dan sterke lezers. Zoals blijkt uit het hardopdenk-onderzoek is het omgekeerde het geval.

Een mogelijke verklaring is dat sterke lezers zich meer bewust zijn van eigen onbegrip of kennistekorten dan zwakke lezers. Jezelf vragen stellen over wat je leest vergt metacognitief bewustzijn ('weten wat je niet weet') en monitoring van het eigen begrip. De lezer moet eigenlijk voortdurend het eigen leesproces in de gaten houden en 'checken': begrijp ik dit wel goed? Zit ik op het goede spoor? Klopt dit met wat ik eerder heb gelezen? Interpreteer ik dit juist? Dit metacognitieve proces helpt de lezer te focussen op belangrijke aspecten van de literaire tekst. Zwakke lezers hebben hier meer moeite mee dan sterke lezers en stellen zich daarom minder vragen.

Daar komt bij dat zwakke lezers minder oog hebben voor de meerduidigheid en ambiguïteit van literaire teksten dan sterke lezers. Zij lezen een verhaal op een 'gesloten' manier. Dat wil zeggen: zij zijn geneigd slechts één betekenis te zien en hebben

weinig oog voor de mogelijkheid dat een verhaal verschillende betekenissen zou kunnen hebben of zelfs met opzet de lezer in verwarring wil brengen en vragen oproepen.

Misschien zijn sommige zwakke lezers zich wel bewust van eigen problemen bij het begrijpen van de tekst en de meerduidigheid van het verhaal, maar stellen zij geen vragen om andere redenen, bijvoorbeeld uit gebrek aan verbale vaardigheid of uit angst om gezichtsverlies te lijden. Voor het eerste hebben we geen aanwijzing gevonden: zwakke lezers praatten even gemakkelijk tijdens het hardop denkend lezen als sterke lezers. Hun protocollen waren gemiddeld genomen zelfs langer. Het tweede blijft een mogelijkheid. Immers, als je een vraag stelt, laat je merken dat je iets niet weet of begrijpt, en dan lijkt je 'dom'...

Zoekactiviteiten tijdens het lezen

Een gestelde vraag kan de aanleiding vormen tot allerlei zoekactiviteiten, zoals herlezen, hardop voorlezen, parafraseren, verbanden leggen. Tom laat zo'n zoekproces zien, waar hij de vraag stelt: 'Wat zou dat verhaal nou betekenen?' (fragment 9). Hij zet zijn zoekactiviteiten voort bij het volgende fragment van het verhaal en komt uiteindelijk tot een (voorlopig) antwoord: 'Dus ik denk dat het de dood is, denk ik.' (fragment 10, uitspraak 47).

Een zoekproces kan zich ook op lokaal niveau afspelen, op het niveau van één woord of één zin, zoals het protocol van Steven, een zwakke lezer, laat zien aan het begin van 'De drie vrienden':

Fragment 3

3. [Leest hardop] 'De derde zei: "Dat wat onvindbaar is."'
4. Hè, het waren toch maar twee vrienden?
5. [Gaat terug naar fragment 2].

Fragment 2

6. [Leest hardop] 'Er waren eens twee vrienden die een derde vonden'.
7. Het zijn twee vrienden, staat er hier, die één derde vonden.
8. En hier staat weer...
9. [Gaat naar fragment 3, herleest]

Fragment 3

10. ...dat ze met z'n drieën zijn.
11. Drie vrienden dus.

12. 'Die één derde vonden'...
13. O, o, ja, ik begrijp het al.
14. Ze hebben nog een vriend erbij gevonden, zeg maar.

Steven ontdekt tijdens het lezen van het derde verhaalfragment dat hij iets uit het vorige verhaalfragment niet goed heeft begrepen: 'een derde' in de zin 'Er waren eens twee vrienden die een derde vonden'. Hij had het woordje 'een derde' begrepen als 'een derde deel'. Hierop gaat hij de tekst herlezen en herinterpreteren.

Soms start de leerling een zoekproces en voert hij dat ook uit, maar zonder uiteindelijk een bevredigende oplossing te vinden, zoals Michael (een sterke lezer):

Fragment 9

37. 'Het heeft u gevonden'.
38. Dus zij hebben het niet gevonden, maar 'het heeft u gevonden'.
39. Wat zou het kunnen zijn?
40. Misschien dat die man hen verkeerd heeft begrepen. Misschien ook niet.
41. Ik weet het niet, ik heb geen idee.
42. 'Dat wat onvindbaar...'
43. Vindbaar.
44. Nou, misschien als ik het in het Engels zou lezen, dat het dan misschien anders overkomt.
45. Maar dat weet ik niet.
46. Ik weet het niet.
47. [Lacht].

Zulke vraaggestuurde zoekactiviteiten komen overigens weinig voor in de hardop-denken-protocollen. Vaker lijkt er géén denkproces te volgen op een vraag die de lezende leerling zichzelf stelt. De leerling poneert een vraag, maar doet geen pogingen een antwoord daarop te vinden of hypothesen te formuleren.

Besluit

We vonden grote verschillen in de manier waarop vijftien- en zestienjarige leerlingen korte literaire verhalen lezen. Sommigen leerlingen konden geen enkele connectie maken met de verhaalinhoud. Deze leerlingen hadden grote moeite met het begrijpen

van literaire teksten die geschreven zijn voor volwassen lezers. Andere leerlingen waren wel betrokken bij het verhaal en begrepen het tot op zekere hoogte, maar alleen op het niveau van de gebeurtenissen in het verhaal. Een verhaal is in hun ogen een reeks handelingen en gebeurtenissen die je al dan niet kunt ‘beleven’ of ‘herkennen’ (Witte, 2008). Weer anderen waren in staat de tekst op verschillende niveaus te verwerken, een eigen interpretatie te ontwikkelen en te reflecteren op het eigen leesproces. Zulke leerlingen kunnen een literaire tekst zien als een (opzettelijke) constructie van een auteur, die bewust keuzes heeft gemaakt om bepaalde effecten te bereiken.

Ondanks de grote individuele verschillen lijken er toch ook enkele systematische verschillen te zijn tussen ‘zwakke’ en ‘sterke’ literatuurlezers:

- Zwakke lezers hebben een minder gevarieerd repertoire van leesactiviteiten.
- Zwakke lezers parafraseren vaker tijdens het lezen en maken meer afleidingen op lokaal niveau.
- Zwakke lezers evalueren minder vaak, zij reageren minder vaak emotioneel, signaleren minder problemen en stellen minder vragen aan de tekst dan sterke lezers.
- Zwakke lezers zijn minder flexibel in hun leesaanpak; hun patroon van leesactiviteiten varieert niet of nauwelijks naar gelang de verhaalfase of het specifieke verhaal dat zij lezen.

Het is belangrijk te bedenken dat de leerlingen in ons hardopdenk-onderzoek nog nauwelijks literatuuronderwijs hadden gevolgd (4 havo/vwo). De verschillen die we vonden, zijn verschillen tussen ‘goede’ beginners en ‘zwakke’ beginners. De waarde van het onderzoek is dat het een indicatie geeft van hun ‘zone van naaste ontwikkeling’: de ontwikkeling die mogelijk in het bereik ligt van beginnende literatuurlezers. Een streven zou kunnen zijn om – via gerichte instructie – de zwakke literatuurlezers op het niveau te brengen van hun sterkere klasgenoten, de betere beginners.

In het volgende hoofdstuk bespreek ik hoe een dergelijke instructie eruit zou kunnen zien. Die instructie is gericht op één leesactiviteit die in onze ogen heel belangrijk is, die beïnvloedbaar lijkt en waarin zwakke en sterke beginnende lezers duidelijk van elkaar verschillen: het stellen van vragen tijdens en na het lezen.

HOOFDSTUK 4

Een lessenserie korte verhalen lezen

Hoe kunnen we leerlingen in het literatuuronderwijs stimuleren tot een meer actieve, ‘vragende’ leeshouding? Om dit te onderzoeken ontwikkelden we een experimentele lessenserie. Doelstelling was dat leerlingen leerden hoe zij korte literaire verhalen konden interpreteren door zelf vragen te stellen en te zoeken naar mogelijke antwoorden en oplossingen. De lessenserie hebben we uitgetoetst met verschillende groepen leerlingen uit het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Via observaties, interviews, vragenlijsten en (lees)toetsen verzamelden we gegevens over de leeropbrengsten bij de leerlingen en over de ervaringen van docenten en leerlingen.

In dit hoofdstuk schetsen wij beknopt de vorm en inhoud van de lessenserie. Eerst zetten we uiteen wat onze algemene uitgangspunten en ontwerpregels waren bij het ontwikkelen van het lesmateriaal, daarna beschrijven we de lessen.³

Uitgangspunten

De lessenserie was bedoeld voor leerlingen uit het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs in Nederland en het secundair onderwijs in Vlaanderen. We kozen voor dit leerjaar omdat hier gewoonlijk de overstap van jeugdliteratuur naar literatuur voor volwassenen plaatsvindt. Die overstap is voor veel leerlingen problematisch, wat mede tot uiting komt in een negatieve leeshouding (Van Schooten, 2005; zie ook hoofdstuk 3). Mogelijk staat de thematiek van volwassenenliteratuur te ver af van de beleavingswereld van vijftien- en zestienjarigen. Literatuur voor volwassenen (en ook sommige jeugdliteratuur) heeft bovendien bepaalde vormeigenschappen 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 als vanzelf aan de oppervlakte: problemen worden bespreekbaar gemaakt.

Het vierde leerjaar havo/vwo vormt tevens het begin van de bovenbouw waar zelfstandig leren een grote rol speelt. Leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Zij moeten actief omgaan met de leerstof en de opdrach-

ten, zelf keuzes maken, en zelf hun werk plannen en bijsturen. 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 hen 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.

‘Vragen stellen’ is op twee manieren uitgewerkt in de lessenserie: in dialoog met de tekst en in dialoog met andere lezers. In het eerste geval gaat het om vragen stellen als individuele leesstrategie. Al lezend en na afloop van het lezen kunnen er vragen opkomen over dingen die je vreemd of onduidelijk vindt in het verhaal. In de lessen stimuleren wij leerlingen deze vragen vast te houden en te noteren.

Bij de dialoog met andere lezers gaat het om het mondeling communiceren met anderen over eigen leeservaringen. Wij vinden dit een belangrijke doelstelling van literatuuronderwijs, een doelstelling die onderbelicht blijft in de huidige praktijk die sterk gericht lijkt op schriftelijke verwerking (denk aan leesverslagen, leesautobiografieën, balansverslagen enz.) Wij vinden het belangrijk dat leerlingen ervaren dat het leuk en nuttig is om met elkaar over verhalen en elkaars vragen en interpretaties te praten (dialogisch leren). 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:

- individueel lezen en reageren op het verhaal, jezelf vragen stellen (in dialoog met de tekst);
- vragen uitwisselen in tweetallen of kleine groepjes (in dialoog met andere lezers);
- klassikaal uitwisselen van de bevindingen van de groepjes ten aanzien van het verhaal (idem).

Deze fasering is belangrijk. Het is van belang persoonlijke vragen en andere leesreacties niet meteen ‘in de groep te gooien’, maar langzaam toe te werken naar meer openbaarheid.

‘Vragen stellen’ is in onze visie geen doel op zich, maar een hulpmiddel bij het (leren) interpreteren van literaire teksten en het praten daarover. We besloten daarom geen theorie over typen vragen (open/gesloten, lagere/hogere orde vragen) aan te bieden. Ook hebben we geen aparte oefeningen in het stellen van vragen opgenomen. Leerlingvragen moesten aan twee minimeisen voldoen:

- a. De vragen moesten *echte lezersvragen* zijn: vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet wist (dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen, toetsvragen of quizvragen).
- b. Bij voorkeur moesten het *hamvragen* zijn: vragen die de kern van het verhaal raakten, waar je wat langer over kon nadenken, waarop meer dan één antwoord mogelijk was en/of die uitnodigden tot discussie (in tegenstelling tot eenvoudige opzoekvragen, vragen naar woordbetekenissen enz.).

Wanneer leerlingvragen centraal komen te staan in de les, verandert de rol van de docent. Gewoonlijk draagt hij kennis over. Hij stuurt het leerproces, onder andere door (veel) vragen te stellen (Janssen, 1998; zie ook hoofdstuk 2 van dit boek.) In onze lessenreeks is de docent meer begeleider of coach. De docent heeft vooral tot taak de gesprekken te faciliteren, 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'). De docent is bovenal medelezer. Om het denkproces van de leerlingen niet te blokkeren, houdt de docent de eigen interpretaties op de achtergrond (Chambers, 1995; zie ook hoofdstuk 5 van dit boek.)

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 lezers van literatuur. Om eenheid in de lessenserie te brengen en de mogelijkheid te creëren verbanden te leggen, kozen we verhalen rond een thema: 'Leven en Dood'. Dit was ook het thema van de boekenweek. De verhalen zijn gebundeld in een boekje voor de leerlingen. Daarnaast ontving iedere leerling een werkboekje met opdrachten.

De lessen

De lessenreeks bestaat uit zes lessen van circa vijftig minuten. In de lessen leren leerlingen een aanpak voor de interpretatie 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 er in iedere les een herhaling is van alle eerder geleerde stappen 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 ontvangen de leerlingen een korte uitleg van wat ‘interpreteren’ inhoudt, en welke rol lezersvragen daarbij kunnen spelen. Dan volgt de introductie van de eerste stap van de strategie, ‘jezelf vragen stellen tijdens het lezen’:

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 wilt weten, die jij interessant, 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 beantwoord, andere vragen blijven open. Na afloop van het verhaal vraagt de docent aan de leerlingen 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 hangen de leerlingen op in de klas. 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 gaat de docent in 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 zich laat verleiden 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 groepjes krijgen de volgende opdracht:

Bespreek de hamvraag in jullie groepje.

- a) Welke vermoedens hebben jullie? Welke ideeën voor mogelijke antwoorden?
- b) Noteer na afloop de belangrijkste bevindingen van je groepje: vermoedens en 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.

TANJA JANSSEN

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?

Dit schetst een betrekkelijk ideaal verloop van zo'n gesprek. Een gesprek tussen leerlingen kan uiteraard ook minder ideaal verlopen, bijvoorbeeld als volgt:

Koen: Rubberen roos, waar slaat dat op?
Vita: Geen idee.
Brechje: Ik ook niet.
Vita: (zucht)
Koen: 't Komt ergens voor in 't verhaal, dacht ik. Waar staat dat ook al weer.....?
Vita: Ja, die Henri geeft haar een rubberen roos.
Koen: (zoekt in het verhaal) Ik weet niet waar dat staat...
Brechje: Vind ik eigenlijk best wel aardig van hem, dat hij haar iets geeft.
Vita: Huh?
Brechje: Ja, nou, misschien is hij wel verliefd op haar.
Vita: Nou, volgens mij is hij helemaal niet verliefd op haar. Hij wil alleen maar indruk op haar maken. Haar versieren. Hij gaf al z'n andere vriendinnetjes ook zo'n roos, toch?
't Is een pooier, volgens mij. En die Lin is gewoon stom. Zou jij met zo'n vent meegaan?
Brechje: Nee, maar...
Vita: Ze is echt dom.

Brechje: Ja. Maar hoe weet je dat van die andere vriendinnetjes?

Vita: Nou, dat staat gewoon ergens.

Brechje: Ik heb dat er niet uitgehaald, hoor. Volgens mij

Vita: (In de rede vallend). Ik weet niet. Het was iets met dozen die Lin zag liggen, of zo.

Koen: Oh ja, hier staat 't. 'Onder het plastic lag iets dat ze aanzag voor een rubberen roos.'

Vita: Nou, die geeft hij haar omdat hij haar wil versieren.

Koen: Ok. Dat schrijven we op.

Vita: En hadden we nog een andere vraag?

Enz.

Na afloop reflecteren leerlingen op het gesprek dat zij gevoerd hebben over hun vragen. 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/zinnig voor jou?

Les 4 – Formuleer een antwoord

In deze les staat het verhaal 'Hoela' van Cees Nooteboom centraal. Doel van de les is dat leerlingen een eigen antwoord op een hamvraag over het verhaal formuleren, op basis van eigen ideeën én op basis van het gesprek dat zij hebben gevoerd. Er wordt gebruik gemaakt van 'peer feedback'; leerlingen leveren – in groepjes – mondeling commentaar op elkaars antwoorden en hypotheses.

Bijlage 1 laat zien welke antwoorden leerlingen zoal gaven op één en dezelfde vraag over dit raadselachtige verhaal.

Les 5 – Rechtvaardig je antwoord

In les 5 besteden we nog eens apart aandacht 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 ('wat denk ik?'), maar vooral ook hoe zij dat weten ('hoe weet ik dit?'). Daartoe moeten zij teruggaan naar het verhaal en daarin gegevens zoeken die een ondersteuning vormen van hun eigen interpretatie.

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 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, 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) één of twee hamvragen per verhaal.

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. Dit verslag moet minimaal driehonderd 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*;

LITERATUUR LEREN LEZEN IN DIALOOG

- 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.

In bijlage 2 geven we ter illustratie enkele leesverslagen van leerlingen over één van de gekozen verhalen: ‘De jongen met het mes’ van Remco Campert.

HOOFDSTUK 5

Ervaringen en effecten

De lessenserie die ik in het vorige hoofdstuk beschreef, is in twee onderzoeken beproefd. Aan het eerste onderzoek namen 67 leerlingen (4 havo/vwo) deel, aan het tweede onderzoek 245 leerlingen (10 klassen, 4 havo/vwo en in Vlaanderen 4 aso) van verschillende scholen in Nederland en Vlaanderen. De lessen werden gegeven door ervaren docenten Nederlands.⁴

In dit hoofdstuk zal ik trachten om, op basis van de onderzoeksresultaten, twee vragen te beantwoorden:

- Hoe hebben docenten en leerlingen de lessen ervaren?
- Hoe effectief is de lessenreeks?

Voor een antwoord op de eerste vraag maak ik gebruik van verschillende bronnen: observaties van lessen, logboekjes van docenten waarin zij hun ervaringen genoteerd hebben, interviews met de docenten na afloop van de lessenreeks, interviews met leerlingen en vragenlijsten die zijn ingevuld door leerlingen.

Het antwoord op de tweede vraag is gebaseerd op de resultaten van de voor- en nametingen die we hebben verricht. Drie soorten effecten zijn onderzocht: effecten op het leesproces, op de kwaliteit van verhaalinterpretaties en op de waardering van verhalen door de leerlingen.

Ervaringen van docenten en leerlingen

In de interviews, logboekjes en andere bronnen kwamen drie onderwerpen steeds naar voren: de gekozen verhalen, het stellen van vragen en het werken in groepjes.

Verhaalkeuze

Over de gekozen korte verhalen liepen de meningen uiteen, blijktens interviews en de vragenlijst voor leerlingen. Sommige docenten vonden de verhalen aan de moeilijke

kant, vooral 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, zoals de dramatische wending in het verhaal 'Hoela', waar een jongen zijn neefje voor zijn ogen ziet verdrinken). Andere docenten merkten op dat verhalen redelijk ingewikkeld en raadselachtig moesten 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 docenten vonden de verhaalkeuze gevarieerd en daarom wel goed.

Uit de gegevens uit de vragenlijsten 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 in de smaak vielen. 'Vergif' (over een man die meent dat er een slang in zijn bed ligt) sprak vooral jongens aan, terwijl meisjes de voorkeur gaven aan 'Rubberen roos' (over een meisje dat zich laat verleiden door een 'foute man').

In de interviews hebben we leerlingen gevraagd waarom sommige verhalen niet in de smaak vielen. Uiteenlopende argumenten werden genoemd. Sommige leerlingen vonden verhalen raar. Verhalen met een open einde vonden zij vreemd of onbevredigend ('dat je niet weet wat er daarna gebeurt'.) Sommige verhalen vonden leerlingen 'een beetje nep' of niet realistisch, of zij konden zich niet inleven. Over welke verhalen dit waren, bestond geen overeenstemming; er werden steeds andere titels genoemd.

Vragen stellen

Over de strategie van 'vragen stellen' waren alle negen docenten 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. Daardoor verliep het vragen stellen in de eerste lessen soms wat stroef. Leerlingen wisten weinig vragen te bedenken of stelden uitsluitend voor de hand liggende, oppervlakkige vragen. Naarmate de lessenreeks vorderde, ging het vragen stellen beter, volgens de docenten. Onze lesobservaties bevestigden dit.

Twee docenten merkten op dat leerlingen het moeilijk vonden hun antwoord goed uit te diepen. Aan de rechtvaardiging van antwoorden op basis van gegevens uit het verhaal zouden zij 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 de kluts kwijt raakten met het verhaal. De verleiding was groot om de leerlingen op het goede spoor te zetten en hun vragen voor hen te beantwoorden. Blijkens onze observaties hadden sommige docenten de neiging om leerlingvragen te beoordelen (‘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. De rol van ‘coachende docent’ die ons voor ogen stond bij het ontwerpen van de lessen, ging sommige docenten duidelijk beter af dan anderen.

In interviews na afloop deden verschillende leerlingen positieve uitspraken over het ‘vragen stellen’:

- ‘Ik vond het wel een goeie 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 je 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)

Er waren ook leerlingen die het nut van vragen stellen niet inzagen of de aanpak te omslachtig vonden. De strategie sloot niet aan bij hun gewone manier van lezen; zij

stelden zichzelf nooit vragen als zij een boek lazen 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 zich eigenlijk voor zich. Tenminste, meestal.’ (Michiel)

Na afloop van de lessenreeks hebben we alle leerlingen een vragenlijst voorgelegd met evaluatievragen. Uit de gegevens 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 en daaraan de voorkeur gaf boven het beantwoorden van docentvragen.

Werken in groepjes

In de meeste klassen werd serieus gewerkt tijdens de lessen, wanneer we afgaan op onze eigen observaties en op de logboekjes van docenten. 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 soms levendige 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 bezig waren met andere dingen dan de lesstof, werd toch nog driekwart van de geobserveerde lestijd aan het verhaal en de opdrachten besteed. De lessen verliepen over het algemeen gestructureerd en ordelijk.

Uit de logboekjes en observaties bleek echter ook dat het werken in groepjes af en toe moeizaam verliep. Open discussie (één van de kenmerken van dialogisch leren) kwam niet altijd tot stand. In dit opzicht observeerden we 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 vorm van de groepjes: in duo's en in vriendengroepjes leken de gesprekken minder goed te verlopen dan in wat grotere, heterogene groepjes. Zo vertelde één van de geïnterviewde leerlingen dat zij steeds met haar vriendin had samengewerkt: ‘We hadden altijd precies hetzelfde be-

dacht 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 vorm van de groepjes waren ook andere dingen (zoals motivatie) van invloed op de samenwerking tussen leerlingen, zo bleek uit leerlinginterviews:

- ‘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 goede dingen hadden. Over dat slangverhaal [‘Vergif’ van Roald Dahl] hadden we wel een goede 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)

Effectiviteit van de lessenreeks

Hoe effectief was de lessenreeks, blijktens ons onderzoek? Bij de voor- en nameting hebben we gekeken naar drie aspecten: leesproces, verhaalinterpretatie en verhaalwaardering van de leerlingen. Naast deze ‘objectieve’ toetsresultaten hebben we ‘subjectieve leerervaringen’ proberen te achterhalen, door hen te vragen wat zij naar eigen oordeel van de lessen geleerd hadden.

Effect op het leesproces

Hebben leerlingen inderdaad als gevolg van de lessenreeks geleerd zichzelf vragen te stellen tijdens het lezen van verhalen en pasten zij deze strategie vaker toe bij de natoets dan bij de voortoets?

In het eerste onderzoek hebben wij getracht dit te achterhalen via een hardopdenk-opdracht bij een kort verhaal (zie hoofdstuk 3). De hardopdenk-reacties van de leerlingen werden op de band opgenomen en geanalyseerd op de leesactiviteiten die leerlingen ondernamen, waaronder het stellen van vragen tijdens het lezen. Hieruit bleek dat de leerlingen bij de natoets vaker vragen stelden dan bij de voortoets: bij

94 % van de leerlingen was het aantal vragen toegenomen. Voor andere leesactiviteiten (bijvoorbeeld parafraseren, relaties leggen, evalueren) vonden we géén verschil tussen voor- en nameting.

In het tweede onderzoek vroegen we de leerlingen hun eerste reacties op de verhalen in de kantlijn te noteren, zowel bij de voor- als de natoets. De opdracht luidde:

Om een beeld te krijgen van jouw eerste indruk van de verhalen, willen we je vragen om direct, *tijdens het lezen* je eerste reacties op te schrijven. Daartoe hebben we rechts van de verhalen ruimte open gelaten.

Wat schrijf je daar op? Dat kan van alles zijn: dingen waar het verhaal je aan doet denken, dingen die je opvallen, die je vreemd of onduidelijk vindt, dingen die je verbazen, die je goed of minder goed vindt in het verhaal, enzovoorts.....

Schrijf maar gewoon op wat er in je opkomt, in notitievorm. Het hoeft niet in hele mooie zinnen. Probeer wel zoveel mogelijk te schrijven.

Van de leerlingreacties is geanalyseerd hoeveel vragen zij bevatten. Leerlingen bleken beduidend meer vragen te noteren bij de natoets dan bij de voortoets. Bij 58 % van de leerlingen was het aantal vragen toegenomen in hun eerste reacties op verhalen. De toename was groot, bij sommige leerlingen was het aantal vragen zelfs verdrievoudigd.

Dit duidt erop dat leerlingen inderdaad geleerd hadden zich vragen te stellen en deze strategie ook zelfstandig (ongevraagd, zonder expliciete instructie tot het stellen van vragen) toepasten.

Effect op kwaliteit van interpretatie

In het eerste onderzoek vonden we geen effect op de kwaliteit van de leerlinginterpretaties van korte verhalen. Wellicht was dit te wijten aan de opdracht die we gebruikten: een korte recensie schrijven over een kort verhaal. Deze opdracht nodigde te weinig uit tot het geven van verklaringen en interpretaties.

In het tweede onderzoek hebben we daarom een andere opdracht gebruikt: het beantwoorden van interpretatievragen bij korte verhalen. Dit waren open vragen, bijvoorbeeld over de intenties van personages, de betekenis van bepaalde verhaalele-

menten of 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?' of: 'Het verhaal eindigt met een vraag: "Wie zijn zij, met vissen en zee-sterren in hun haar?" Hoe zou jij die vraag beantwoorden?' De leerlingen moesten zelf een antwoord formuleren op de vragen. De leerlingantwoorden zijn door twee onafhankelijke beoordelaars beoordeeld op diepgang van interpretatie. Met behulp van deze opdracht vonden we wel een positief effect van de lessenreeks: leerlingen waren significant vooruitgegaan in de kwaliteit van hun interpretaties. Dit wil zeggen: hun antwoorden op de interpretatievragen werden bij de natoets beoordeeld als minder oppervlakkig dan bij de voortoets.

Effect op verhaalwaardering

Via een vragenlijst hebben we de waardering van leerlingen gepeild voor twee korte verhalen die zij bij de voor- en natoets moesten lezen. De leerlingen konden telkens hun waardering van het verhaal weergeven in de vorm van een schoolcijfer (tussen 0 en 10).

In beide onderzoeken vonden we een positief effect van de lessenreeks op de verhaalwaardering van de leerlingen. Leerlingen waardeerden de verhalen die zij bij de natoets lazen significant hoger dan de verhalen die zij bij de voortoets lazen.⁵

Subjectieve leerervaringen

Om de subjectieve leerervaringen van leerlingen te peilen, legden wij hen na afloop een reeks zogenoemde leeruitspraken voor met de vraag in hoeverre zij het daarmee eens waren. Bijvoorbeeld: 'Ik heb ervaren dat je een verhaal beter begrijpt als je jezelf vragen stelt.' 1 = sterk mee oneens, 6 = sterk mee eens. De leeruitspraken waren ontleend aan een proefonderzoek.

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 meerduidelijkheid van literatuur, en zijn zowel positief als negatief te interpreteren.

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 %). Het is mogelijk dat de leerlingen ‘samen praten’ wel nuttig vonden, maar niet altijd even plezierig. Het is ook mogelijk dat ‘het samen praten’ en het plezierige daarvan niet als ‘nieuw’ werden ervaren: misschien hadden leerlingen die ervaring al eerder opgedaan, in andere lessen.

Effectiviteit in vergelijking met de tekst-met-vragen

Is zelf vragen stellen effectiever dan de tekst-met-vragen? Om een antwoord te vinden op deze vraag hebben we in het eerste onderzoek de experimentele conditie (‘zelf vragen stellen’) vergeleken met een controlegroep die dezelfde korte verhalen las en evenveel discussieerde en schreef, maar niet de opdracht kreeg zelf vragen te bedenken. In plaats daarvan kregen leerlingen vragen over de verhalen aangeboden (‘tekst-met-vragen’). Om het type vragen zoveel mogelijk gelijk te houden in beide condities, hebben we de vragen in de controlegroep ontleend aan vragen die door leerlingen in de pilot waren gesteld. Zo kon het gebeuren dat leerlingen in beide condities zich met dezelfde vragen bezighielden. Het belangrijkste verschil was of de vragen door de leerlingen zelf bedacht waren of niet.

Uit de resultaten bleek dat ‘zelf vragen stellen’ effectiever was dan ‘tekst-met-vragen’, zowel ten aanzien van het leesproces als ten aanzien van verhaalwaardering. Leerlingen die geleerd hadden zelf vragen te bedenken, stelden zich na afloop van de lessenserie meer vragen tijdens het lezen en hadden ook meer waardering voor gelezen verhalen dan leerlingen die teksten-met-vragen kregen aangeboden.

Besluit

Wanneer leerlingen leren (zich) vragen te stellen over korte verhalen en die vragen met anderen uit te wisselen, heeft dit een aantoonbaar positieve invloed op hun literaire leesgedrag, zo bleek uit ons onderzoek. Leerlingen gaan zich (spontaan) méér vragen stellen tijdens het lezen van verhalen, de kwaliteit of diepgang van hun interpretaties neemt toe en ook hun waardering voor verhalen wordt positief. Boven-

dien krijgen leerlingen, naar eigen zeggen, meer oog voor de meerduidigheid en openheid van verhalen. Ten aanzien van het leesproces en de verhaalwaardering bleek het zelf vragen stellen zelfs effectiever dan de ‘tekst-met-vragen’. De kortetermijnopbrengsten van zelf vragen stellen in de literatuurles zijn dus positief te noemen, zeker gezien het geringe aantal lessen (slechts zes).

Niettemin zitten er wat haken en ogen aan de didactische aanpak, zoals bleek uit lesobservaties, interviews en logboekjes van docenten. Ten eerste brengt *de verhaalkeuze* een dilemma met zich mee. Enerzijds moeten de verhalen meerduidig zijn en vragen bij de lezer kunnen oproepen. Anderzijds moeten ze ook weer niet te moeilijk zijn: het moeten aansprekende verhalen zijn die aansluiten bij het leesniveau en de interesses van vijftienjarige 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 de laatste les (les 6) deden: daarin kozen leerlingen in tweetallen verhalen die zij allebei wilden lezen. De bijlage achterin dit boekje bevat suggesties voor verhalen, met een titellijst van circa vijftig korte verhalen die zich vermoedelijk goed lenen voor een didactiek van ‘vragen stellen’.

Ten tweede werd duidelijk dat het *zelf vragen stellen* een omslag vergt van zowel leerlingen als docenten. De conventie dat de docent de vragen stelt en leerlingen vragen beantwoorden, wordt doorbroken. Leerlingen vinden het feit dat zij zelf vragen moeten stellen in eerste instantie heel vreemd en verwarrend. Ook docenten moeten wennen aan de veranderde aard en functie van vragen en aan hun veranderde rol. Wellicht voelen sommige docenten zich ‘buiten spel’ gezet als zij het vragen stellen aan leerlingen moeten overlaten. Leerlingvragen brengen ook een element van onvoorspelbaarheid met zich mee. Sommige docenten trachten controle te houden door leerlingvragen zelf te beantwoorden of ze te beoordelen in termen van ‘goede’ of ‘slechte’ vragen, maar het zal duidelijk zijn dat dit niet bevorderlijk is voor open discussies (een kenmerk van dialogisch leren).

In de geobserveerde lessen zagen we dan ook dat het voeren van *open discussies* soms wat moeizaam verliep. Weliswaar vond een flink deel van de leerlingen het samen praten over verhalen nuttig met het oog op begrip van het verhaal, maar in de praktijk werd niet altijd (goed) met elkaar overlegd. Vermoedelijk was het praten in groepjes te vrijblijvend en niet uitdagend genoeg. Een meer gestructureerde aanpak verdient misschien de voorkeur. Te denken valt aan een rolverdeling binnen groepjes (bijvoorbeeld voorzitter, rapporteur of vragensteller en oplosers), of aan een ‘binnen-

kring' die discussieert en een 'buitenkring' van leerlingen die de discussie observeert en feedback geeft aan de deelnemers. Ook verdient het voorkeur om leerlingen niet in tweetallen, maar in wat grotere, heterogene groepjes te laten werken.

Al met al verdient het (leren) voeren van open discussies over gelezen literatuur veel aandacht in de literatuurles. Zowel leerlingen als docenten zouden zich hierin moeten bekwamen. Ook zou de acceptatie moeten groeien – bij zowel leerlingen als docenten – dat literatuur vragen oproept waarop geen eenduidige antwoorden te geven zijn. Juist het proces van zoeken, nadenken en praten over die vragen is in onze ogen waardevol, meer nog dan het vinden van het 'juiste' antwoord. Of, om met Harry Mulisch te spreken: 'Sommige vragen zijn zo goed, dat het jammer zou zijn ze met een antwoord te verknoeien.'

HOOFDSTUK 6

Variaties en uitbreidingen

Het didactische principe van dialogisch leren aan de hand van leerlingvragen is zeker niet voorbehouden aan het bespreken van korte verhalen in 4 havo/vwo, zoals beschreven in hoofdstuk 4. Hetzelfde principe leent zich voor toepassing in andere contexten, bijvoorbeeld met andere literaire genres, in andere leerjaren, bij andere leeftijdsgroepen en/of bij andere schoolvakken dan het vak Nederlands, bijvoorbeeld bij moderne vreemde talen. Afhankelijk van de specifieke context kan men andere accenten leggen. In dit hoofdstuk bespreken we enkele didactische voorstellen en beproefde lessenseries bij:

- het bespreken van een roman;
- het bespreken van literaire fictie in andere leerjaren (basisonderwijs en onderbouw);
- het bespreken van literaire fictie bij de moderne vreemde talen.

Tenslotte komt een mogelijke uitbreiding van de lessenserie aan de orde waarbij creatief schrijven als opdracht is gebruikt voor de verwerking van het gelezene.

Het bespreken van een roman

Docenten Nederlands van het Montessori Lyceum Herman Jordan in Zeist ontwierpen – na een workshop die we voor de sectie verzorgden – twee lessen voor 5 vwo rond een gezamenlijk gelezen roman: *Specht en zoon* van Willem Jan Otten. De schriftelijke instructie voor de leerlingen luidde als volgt:

Verwerkingsopdracht bij Specht en zoon ⁶

Groepjes

Onderstaande opdracht maak je in een groepje van vier tot zes klasgenoten. Je docent deelt de groepjes in.

Stap 1: kies een hamvraag

Bepaal voor jezelf wat de hamvraag is van *Specht en zoon*. Noteer die hamvraag en geef aan waarom je die hebt gekozen.

Een hamvraag is een vraag:

- die naar jouw mening belangrijk is voor het verhaal als geheel;
- die je ook na het lezen niet loslaat;
- waarop waarschijnlijk meer dan een antwoord mogelijk is;
- waarover je van mening kunt verschillen.

Een hamvraag is dus juist géén vraag naar de bekende weg van het type: hoe heet de hoofdpersoon? Bij een goede hamvraag moet je eigenlijk het idee hebben dat 'ie niet helemaal te beantwoorden is. Om met Mulisch te spreken: 'Sommige vragen zijn zo goed, dat het jammer is ze met een antwoord te verknoeien.'

Stap 2: wissel hamvragen uit

Bespreek je hamvraag met je groepsgenoten en licht je keuze toe. Bepaal vervolgens met je groepje wat volgens jullie de beste hamvraag is en noteer jullie motivatie.

Lezers hebben niet allemaal dezelfde vragen. Terwijl de een dit maar raadselachtig vindt, verbaast de ander zich meer over dat. Dat is ook een belangrijk kenmerk van literatuur: ze biedt voor elk wat wils of – in pretentieuzer bewoording – literatuur is multi-interpretabel. Juist omdat je een literair werk op meerdere manieren kunt uitleggen, is het zinvol erover te praten. Zo krijg je verschillende visies aangeboden en ontdek je, al pratende, nieuwe dingen

Stap 3: formuleer een antwoord

Schrijf eerst voor jezelf op wat voor vermoedens of mogelijke antwoorden je hebt voor de hamvraag van jouw groepje. Daarna wissel je vermoedens uit en formuleer je met je groepje – zo goed en zo kwaad als dat gaat – jullie antwoord op de hamvraag.

Zo absolute zekerheid elders in het leven al bestaat, is ze in de literatuur toch ver te zoeken. Een definitief antwoord op een hamvraag valt dan ook niet te geven. Elk antwoord blijft – deels – berusten op *gutfeeling*. Er zit weinig anders op dan accepteren dat je, in elk geval bij letterkunde, moet werken met waarschijnlijkheden in plaats van zekerheden.

Stap 4: rechtvaardig jullie antwoord

Leg uit waarom jullie groepje tot bovenstaand antwoord is gekomen. Dat doe je door zo precies mogelijk weer te geven op welke verhaalgegevens jullie antwoord berust. Ga steeds bij jezelf na: hoe weet ik dit?

Ook al is een definitief antwoord op een hamvraag niet mogelijk, toch is het ene antwoord beter dan het andere. Dat zit 'm in de rechtvaardiging. Anders dan bij andere vakken telt bij letterkunde de onderbouwing van je antwoord het zwaarst. Volgens de zogenoemde kerndoelen voor de tweede fase is de kwaliteit van de onderbouwing zelfs belangrijker dan het antwoord an sich. In de onnavolgbare *newspeak* van het examenprogramma: 'De kandidaat is in staat aan de hand van literaire teksten een aantal leeservaringen op te doen ten aanzien van aspecten van de maatschappij op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen.'

Wat moet je inleveren?

Je verwerkingsopdracht bestaat uit de volgende onderdelen:

- 1) de hamvraag van elk van de groepsleden plus korte motivatie;
- 2) de hamvraag waartoe jullie groepje heeft besloten, wederom voorzien van korte motivatie;
- 3) het antwoord op jullie hamvraag;
- 4) de rechtvaardiging van jullie antwoord;
- 5) je eigen mening over deze verwerkingsopdracht. Vond je het leuk en/of leerzaam of juist niet?

Je hoeft maar één verwerkingsopdracht per groepje in te leveren. Vermeld wel de namen van alle groepsleden. En zorg voor voldoende kopietjes, zodat ieder een exemplaar voor het leesdossier heeft.

De docenten waren zeer tevreden over de gegeven lessen. Zij meldden dat er in de klassen geanimeerde discussies waren gevoerd over het verhaal en de verschillende antwoorden op de hamvragen van groepjes leerlingen. 'Dit is pas echt bezig zijn met literatuur', verzuchtte één van de docenten na afloop.

Het succes schreven de docenten toe aan de keuze van het boek. *Specht en zoon* bleek zich bijzonder goed te lenen voor de benadering met hamvragen. Maar de docenten weten het succes vooral ook aan het feit dat leerlingen zich in groepjes echt verdiept hadden in hun vraag. De reacties van de leerlingen op de evaluatievraag ('geef je eigen mening over deze verwerkingsopdracht') waren echter gemengd: som-

migen vonden de hamvraagmethode overdreven en zagen geen rendement van het bedenken van hamvragen. Anderen vonden wel dat het uitdaagde tot dieper nadenken en dat het geleid had tot meer discussie dan normaal.

Dit voorbeeld laat zien hoe het principe van ‘vragen stellen’ bij een gezamenlijk gelezen roman kan worden toegepast. Het resultaat van de verwerkingsopdracht – een uitgewerkte hamvraag over het boek – kan deel uitmaken van het leesdossier. In vergelijking met ons eigen ontwerp voor 4 havo/vwo (zie hoofdstuk 4) is in deze lessenserie wat minder aandacht besteed aan het vragen stellen *tijdens* het lezen en wat meer aan het gezamenlijk formuleren, beantwoorden en rechtvaardigen van een hamvraag *na afloop van het lezen*.

Het bespreken van literaire fictie in andere leerjaren (basisonderwijs en onderbouw)

Hoe langer kinderen op school zitten, hoe minder vragen zij stellen tijdens de lessen (Dillon, 1988). Behalve met de nieuwsgierigheid die eigen is aan jonge kinderen, zou dit te maken kunnen hebben met de sociale normen die vooral in het voortgezet onderwijs heersen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs vinden het niet ‘cool’ om een vraag te stellen en/of zijn bang voor negatieve reacties van klasgenoten. Vanuit dit oogpunt bezien is het wellicht eenvoudiger leerlingen te stimuleren vragen te stellen in het basisonderwijs of in de onderbouw van het voortgezet onderwijs dan in de bovenbouw.

Bart de Haan, voormalig student aan het Instituut voor de Lerarenopleiding, ontwierp en beproefde een les over het sprookje ‘Blauwbaard’ in een achtste groep van het basisonderwijs. De leerlingen lazen het sprookje eerst individueel. Daarna werd hen gevraagd in tweetallen zeven vragen over het verhaal te bedenken en deze op te schrijven. Aan de vragen werden geen specifieke eisen gesteld: alle vragen waren goed. De vragen werden met elkaar uitgewisseld en in tweetallen schriftelijk beantwoord.

Sommige leerlingen bedachten test- of weetjesvragen, zoals ‘Hoeveel broers heeft de vrouw? a) twee, b) vier, c) staat niet in het verhaal’. Het antwoord op zulke vragen vergde geen interpretatie. Het waren typische weetjesvragen, waarvan men de antwoorden rechtstreeks uit het verhaal kon halen.⁷ De meeste leerlingen stelden echter ‘echte lezersvragen’: vragen waarop het verhaal geen antwoord gaf en die kennelijk voortkwamen uit eigen verwondering of nieuwsgierigheid. Vragen zoals:

- Hoe oud is Blauwbaard?
- Waarom wilde Blauwbaard met vrouwen trouwen?
- Hoeveel tijd was er verstreken toen Blauwbaard op reis ging?
- Wilde Blauwbaard echt dat de vrouw niet in het kamertje kwam? Hoe had hij dat kunnen voorkomen?
- Waarom vluchtte de vrouw niet meteen toen zij de lijken van haar voor-gangsters vond?

De docent en de leerlingen waren enthousiast over de Blauwbaard-les. Volgens de docent hadden de leerlingen weinig hulp nodig bij het bedenken en formuleren van vragen: leerlingen gingen zelfstandig aan de slag. Hij was verrast door de vragen die leerlingen hadden opgeschreven. Er waren zijns inziens vragen bij die je echt aan het denken zetten over het verhaal.

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat ook jonge leerlingen (11-12 jaar) in staat zijn interessante vragen over een verhaal te stellen. Het bleek echter niet altijd eenvoudig om de waarde van een leerlingvraag goed in te schatten. Is de vraag ‘Waarom heet hij Blauwbaard?’, bijvoorbeeld, bedoeld als een eenvoudige weetjesvraag (met als goed antwoord: omdat hij een blauwe baard heeft)? Of verwondert de leerling zich over de kleur ‘blauw’ en draait het om de symbolische betekenis van deze kleur in het verhaal? Dit laatste is wel een interessante vraag die je doet nadenken over diepere lagen van het verhaal. Om erachter te komen hoe interessant een vraag is moet de docent doorvragen (‘waarom stel je deze vraag?’) Het is niet voldoende vragen alleen schriftelijk te laten stellen en beantwoorden.

In de Blauwbaard-les lag het zwaartepunt bij schriftelijke verwerking: op lezen en schrijven. Chambers (1995) ontwikkelde een aanpak specifiek voor het *praten* over gelezen boeken in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Volgens Chambers is *goed* praten over boeken op zich een hoogwaardige activiteit. In het geheel van leesactiviteiten is praten essentieel, al was het alleen maar als hulpmiddel bij het denken: vaak weten we pas wat we denken als we het onszelf horen zeggen.

Chambers’ aanpak heet *Tell me* (vertel eens) en is gebaseerd op hoe ‘gewone’ lezers in het buitenschoolse leven met elkaar communiceren over gelezen boeken. Volgens Chambers delen lezers hun enthousiasme voor of afkeer van boeken met elkaar, bespreken zij hun moeilijkheden en mogelijke oplossingen daarvoor en gaan zij

op zoek naar samenhang of patronen. Chambers vertaalde dit in vier basisvragen die een docent over een gelezen boek kan stellen:

1. Wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek?
2. Wat vond je niet leuk, mooi of goed?
3. Wat vond je moeilijk of onduidelijk?
4. Zag je een patroon of bepaalde verbanden?

De docent vraagt leerlingen spontaan te reageren op deze vier basisvragen: liefst met korte antwoorden, zonder verdere uitleg. Alle antwoorden op de vier vragen noteert de docent vervolgens in lijsten op het bord of op een flap-over. Daarna nodigt de docent de leerlingen uit om antwoorden met elkaar te vergelijken en aan te geven welke opmerkingen iets met elkaar te maken hebben. De verbindingen brengt de docent in kaart, op het bord of de flap-over.

De opmerking die de meeste verbindingslijnen heeft naar andere opmerkingen, wordt het eerste onderwerp van gesprek. In dat gesprek wordt iedereen uitgenodigd zijn of haar opmerking toe te lichten.

Chambers raadt docenten aan tijdens het gesprek:

- De leerlingen via ‘hoe weet je dat?’-vragen steeds terug te voeren naar de tekst.
- Algemene, tekstonafhankelijke vragen te stellen die het gesprek verder kunnen brengen Bijvoorbeeld: Ken je andere boeken die hierop lijken? Was er iets in dit boek dat jij zelf wel eens hebt meegemaakt? Weet iemand iets van de schrijver?
- ‘Speciale’, tekstspecifieke vragen te stellen die iets met het boek te maken hebben en die licht werpen op een aspect van het boek dat de leerlingen nog niet gezien hebben.
- af en toe samen te vatten wat er gezegd is.

Chambers gaat uit van docentvragen als structurerend principe voor (overigens open, lezersgerichte) klassengesprekken. Tegelijkertijd nodigt hij leerlingen expliciet uit tot het stellen van ‘lezersvragen’, vooral via de derde basisvraag: ‘Wat vond je moeilijk of onduidelijk?’

De praktijkvoorbeelden van Chambers en de Blauwbaard-les laten zien dat ook jonge leerlingen in staat zijn interessante, waardevolle vragen te stellen over gelezen verhalen. Het is wel belangrijk expliciet aan te geven dat het er niet om gaat ‘schoolmeestertje’ te spelen: het gaat om vragen waarop de leerling zelf het antwoord niet weet, over dingen die hij/zij vreemd, verbazingwekkend of onduidelijk vindt. Ook is het belangrijk dat de docent de gesprekken duidelijk structureert, bijvoorbeeld aan de hand van basisvragen. Doorvragen over leerlingvragen is belangrijk, omdat door de (gebrekkige) formulering niet altijd duidelijk is wat de vooronderstellingen van de leerling zijn en hoe waardevol een vraag is.

Het bespreken van literaire fictie bij de moderne vreemde talen

In het kader van een werkgroep literatuurdidactiek aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (UvA) hebben aankomende leraren moderne vreemde talen geëxperimenteerd met leerlingvragen en een dialogische aanpak in literatuurlessen Engels, Duits, Frans en Spaans. De verhalen, romans en romanfragmenten die de leraren kozen voor hun lessen werden meestal in de vreemde taal gelezen, niet in Nederlandse vertaling.

Zo ontwierp en beproefde Isabel Calvo Miguel, één van de studenten, een les ‘vragen stellen’ naar aanleiding van de roman *1984* van George Orwell. De les maakte deel uit van een reeks van drie lessen Engels in 4 havo waarin deze roman besproken werd. De roman behoorde tot de literaire reeks *Blackbirds* en was door alle 4 havo-leerlingen gelezen.

Voorafgaand aan de les kregen de leerlingen de opdracht ieder één vraag over de roman te bedenken. Ze moesten deze vraag schriftelijk formuleren, zelf beantwoorden en uitleggen waarom zij de vraag hadden gesteld. Twee voorbeelden van leerlingvragen:

Leerling 1

Question: Why does everybody believe that the Party can see you through the ‘television’-screen, because they have never seen tapes or pictures that were made with the screen.

Answer: The people believe it, because they are so afraid that they rather take the smallest change for sure. They were told the story so many times that they just started to believe it.

Why: Because I am a person who wants to know everything so I can't believe that the people don't try to find out. And I am a little rebel so I think that the story is a little bit silly to me.

Leerling 2

Question: At the beginning of the book Winston trusts O'Brien. Why does Winston trust O'Brien, although he has never spoken to him?

Answer: Winston constantly dreams about O'Brien. In his dreams Winston and O'Brien are friends. And also at the beginning of the book (when there is hateweek) Winston and O'Brien looked into each others eyes and know from each other that they are both against the Party.

Why: I have chosen this question because I found it very weird that if you looked for a moment into each others eyes you know something from each other.

De leerlingen stelden vragen over dingen die zij vreemd vonden in het verhaal en probeerden een aannemelijke verklaring te vinden in de tekst. De gevonden verklaringen waren niet altijd bevredigend voor de vragenstellers zelf. Sommigen merkten op dat zij niet zeker waren van hun antwoord en dat er waarschijnlijk ook geen definitief antwoord op hun vraag mogelijk was....

Gedurende de les werden de vragen in kleine groepjes bediscussieerd, gevolgd door een onderwijsleergesprek waarin de docent enkele vragen en antwoorden voorlas.

In haar evaluatie van de les rapporteerde de docent dat leerlingen met ongelooft reageerden op de opdracht dat zij zelf vragen moesten bedenken ('Wat een onzin is dit, mevrouw, vragen bedenken! Wij zijn toch hier om vragen te beantwoorden?'). Leerlingen vonden de opdracht in eerste instantie heel vreemd. Niettemin bedachten ze interessante vragen en namen ze gemotiveerd deel aan de groepsdiscussies. De docent verklaarde dit uit het feit dat de discussies gingen over persoonlijke vragen van de leerlingen zelf, niet over onderwerpen aangedragen door de docent.

Een kritische kanttekening bij deze les is dat leerlingen direct, op schrift, hun *eigen* vraag moesten beantwoorden. Dit is niet altijd even motiverend. Het lijkt natuurlijker om eerst vragen met elkaar uit te wisselen en elkaar vragen te stellen. Dat is meer in overeenstemming met het uitgangspunt van 'authentieke vragen'. Bij het beantwoorden van een vraag kan de leerling dan gebruik maken van de 'input' die hij

gekregen heeft van medelezers, ofwel klasgenoten. Ook de hamvraag die de lezer zich stelt, kan door het gesprek veranderen.

De Duitse didactica Santje Ehlers (1995) heeft zich beziggehouden met het leerproces van leerlingen in het literatuuronderwijs bij de vreemde talen. Haar aandacht was gericht op het individuele leesproces en op de ontwikkeling van de vaardigheid problemen in literaire teksten waar te nemen, vragen te kunnen stellen en daarmee het eigen lees- en interpretatieproces te sturen.

Het lezen van verhalen beschouwt Ehlers als een proces van probleemoplossen. Een lezer komt voortdurend voor problemen te staan, waarmee hij zich stapsgewijs bezighoudt. Wat het probleem is, moet daarbij steeds opnieuw bepaald of gedefinieerd worden. Met terugwerkende kracht kunnen eerder ingenomen standpunten veranderen en kunnen nieuwe aspecten van het verhaal aan het licht komen, die eerst niet waarneembaar waren. Tijdens het lezen formuleert de lezer hypotheses die hij als vragen in het verdere leesproces opneemt. Volgens Ehlers gebruiken lezers een interne 'heuristiek' bij het interpreteren van verhalen. Uit deze (hypothetische) heuristiek leidt zij didactische strategieën af die leerlingen kunnen helpen bij het lezen en begrijpen van literaire verhalen. Zo'n strategie ziet er bijvoorbeeld als volgt uit:

1. Lees het eerste deel (alineä) van het verhaal.
2. Heb je vragen over de situatie? Wat zou je willen weten?
3. Heb je mogelijke antwoorden?
4. Waarom geloof je dat? Geef redenen voor je vermoedens.
5. Lees verder en kijk of je vermoedens kloppen.
6. Waren je vermoedens juist?
 - Zo ja, stel nieuwe hypotheses op.
 - Zo nee, waarom niet?

De strategische aanpak die Ehlers voorstelt is niet exclusief voor het lezen van literatuur bij de moderne vreemde talen, maar lijkt in principe ook goed toepasbaar bij het schoolvak Nederlands. Kenmerkend voor deze aanpak is dat leerlingen hun leesproces sterk moeten vertragen. Leerlingen moeten het verhaal stukje bij beetje heel aandachtig lezen, steeds reflecterend op hun eigen vragen, hypotheses en vermoedens. Dat is een metacognitieve strategie; zie hoofdstuk 2. Het accent ligt op de 'dialogoog

met de tekst', minder op de 'dialoog met anderen'. Dit kan het tekstbegrip ten goede komen, maar zou ook ten koste kunnen gaan van het leesplezier van leerlingen.

Ehlers' heuristiek is gebaseerd op het beeld van een ideale, hypothetische lezer die aandachtig, vragend en zoekend een literair verhaal leest. Zo'n leeswijze staat ver af van hoe vijftien- of zestienjarige leerlingen feitelijk korte verhalen lezen en interpreteren, zoals we gezien hebben in hoofdstuk 3.

Creatief schrijven

Leerlingen kunnen hun 'hamvragen' en hypotheses rapporteren in leesverslagen (zie hoofdstuk 4). Zij kunnen hun vragen en hypotheses echter ook op een creatieve manier verwerken. Door het gelezen verhaal te transformeren en te 'herschrijven' in de richting van hun eigen interpretatie, zouden leerlingen meer vat kunnen krijgen op het verhaal en de eigen interpretatie. Leerlingen zijn als het ware 'co-auteur' van het verhaal, waardoor zij het wellicht dieper verwerken dan in de rol van lezer. Immers: *The best way to understand how a text works [...], is to change it: to play around with it, to intervene in it in some way (large or small), and then to try to account for the exact effect of what you have done.* (Pope, 1995, p. 1).

Uitgaande van deze gedachte ontwierp Erica Meurs (2008) een serie van twee literatuurlessen over twee korte verhalen: 'De invaller' van René Appel en 'Hoela' van Cees Nooteboom. Deze lessen beproefde zij in een 3-gymnasiumklas. De werkwijze was grotendeels het zelfde als beschreven in hoofdstuk 4. Dat wil zeggen: leerlingen lazen het verhaal, bedachten individueel vragen tijdens het lezen, en kozen na afloop één hamvraag. Alle hamvragen werden op grote vellen geschreven en besproken in de klas. Leerlingen werden echter niet gevraagd een leesverslag te schrijven maar het oorspronkelijke verhaal te herschrijven en wel zodanig dat zij in hun herschrijving antwoord gaven op hun 'hamvraag'. De opdracht luidde als volgt:

Van de docent krijg je een Wordbestand van het verhaal. Herschrijf hierin het verhaal zodanig dat het duidelijk antwoord geeft op de hamvraag die jij je hebt gesteld. Dit kun je doen door op een bepaalde plaats een alinea met uitleg toe te voegen, of door een passage helemaal te herschrijven. Je kunt ook het begin van het verhaal of het slot veranderen. Je mag erbij verzinnen wat je wil, maar zorg dat je in je toevoeging antwoord geeft op jouw hamvraag.

Let op. Om ervoor te zorgen dat anderen straks nog kunnen zien wat jij aan het verhaal hebt toegevoegd, moet je dat gedeelte vetgedrukt typen.'

Uit de herschreven verhalen bleek dat sommige leerlingen originele, fantasierijke verklaringen en interpretaties hadden bedacht op hun hamvragen. Naar aanleiding van 'Hoela' bijvoorbeeld, stelden leerlingen de vraag 'waarom doet de jongen niets als hij zijn neefje ziet verdrinken?' Voorbeelden van antwoorden waren: hij is een robot, of hij is gehandicapt, hij zit in een rolstoel. Het effect van het herschrijven was wel dat de verhalen minder ruimte lieten voor alternatieve interpretaties dan het oorspronkelijke verhaal: open plekken waren opgevuld en het open einde was veranderd in een goede afloop.

Met behulp van een vragenlijst en een klassengesprek zijn de lessen en opdrachten geëvalueerd. De lessen werden over het algemeen gewaardeerd. Aan 'zelf vragen bedenken' zeiden de leerlingen de voorkeur te geven boven 'docentvragen beantwoorden', omdat:

- er ruimte is voor de *eigen* mening, keuzes en interpretatie; er wordt 'niks voor je afgesloten';
- je door het bedenken van vragen 'meer met het onderwerp bezig bent';
- 'je dan meer geïnteresseerd bent in de vraag' – en 'het zijn dan vragen waarop je het antwoord echt wilt weten';
- je hoort hoe anderen een verhaal hebben gelezen.

Hoewel de meeste leerlingen het herschrijven van de verhalen moeilijk vonden (moeilijker dan het bedenken van een hamvraag of het in groepjes praten over vragen en hypothesen), vonden vrijwel alle leerlingen de opdracht naar eigen zeggen leuk om te doen en ook leerzaam. Volgens leerlingen werden zij door het herschrijven gedwongen heel goed te lezen en meer over het verhaal na te denken.

De combinatie 'heel moeilijk doch leuk en leerzaam' maakt de creatieve herschrijfo opdracht didactisch interessant, niet alleen voor de onderbouw maar ook voor de bovenbouw, waar docenten over het algemeen weinig gebruik maken van creatieve verwerkingsopdrachten. (Vergelijk Janssen, 1998). De opdracht vergt dat leerlingen het verhaal herlezen, de rol van co-auteur op zich nemen en de stijl waarin het geschreven is zo goed mogelijk navolgen, waardoor zij het misschien ook dieper verwerken. Bovendien lijkt het erop dat leerlingen minder voor de hand liggende verkla-

ringen en interpretaties bedenken dan wanneer zij een leerverslag moeten schrijven. Of de kwaliteit van hun interpretaties ook toeneemt, is niet onderzocht. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen wat precies de meerwaarde is van creatief (her)schrijven boven het schrijven van een leerverslag, waar het gaat om het leren interpreteren van literaire verhalen.

Besluit

In dit hoofdstuk passeerden zes verschillende varianten de revue van ‘vragen stellen tijdens en na het lezen’. De varianten laten zien dat de aanpak ook toepasbaar is in andere contexten dan het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw en bij andere literaire genres dan het korte verhaal.

Uit de voorstellen leid ik de volgende *do's and don'ts*, af:

- Besteed aandacht zowel aan het individuele leesproces (het zelf stellen van vragen *tijdens* het lezen) als aan de dialoog met anderen (het uitwisselen en bespreken van vragen na afloop van het lezen).
- Het bedenken van vragen en hypotheses kan het leesproces van de leerlingen misschien te zeer vertragen. Maak de opdracht daarom niet te sturend. (Vergelijk Ehlers, 1995).
- Werk niet te snel naar een ‘hamvraag’ toe, maar geef leerlingen veel tijd en gelegenheid om allerlei vragen te stellen, na te denken, een hamvraag te kiezen en met anderen te overleggen. De ervaring leert dat de meeste leerlingen uiteindelijk met een interessante hamvraag komen.
- Aan een vraag van een leerling zelf is niet altijd te zien of het om een interessante vraag gaat of om een eenvoudige weetjesvraag. Daarom is het belangrijk door te vragen naar de veronderstellingen van de vragensteller.
- Leerlingen hun eigen vragen laten beantwoorden past niet bij het uitgangspunt van ‘authentieke’ lezersvragen en kan demotiverend werken. Met het stellen van een vraag richt je je tot anderen, tot mogelijke gesprekspartners. Zij kunnen je vraag verhelderen en je helpen zoeken naar mogelijke antwoorden.
- Structureer de gesprekken, bijvoorbeeld aan de hand van een beperkt aantal basisvragen. Vergelijk Chambers, 1995.

TANJA JANSSEN

- Wissel, ook in de bovenbouw, de geijkte leesverslagen af met creatieve verwerkingsopdrachten. Vooral het herschrijven van een verhaal, op basis van eigen vragen en hypothesen, zou effectief kunnen zijn.

HOOFDSTUK 7

Samenvatting en conclusies

Verreweg de meeste 4-havo/vwo leerlingen in ons onderzoek (zowel de zwakke als de sterke literatuurlezers onder hen) bleken korte verhalen op een belevende of herkenkende manier te lezen. Tijdens het lezen richtten zwakke lezers zich vooral op de concrete verhaaldebeurtenissen en op het navertellen van die gebeurtenissen ('en toen ... en toen'), terwijl de sterke literatuurlezers vaker problemen signaleerden, zich meer vragen stelden en ook vaker evaluatief, emotioneel en/of metacognitief reageerden op het verhaal en op verhaalepisodes. Sterke lezers bleken bovendien flexibeler in hun leesgedrag dan zwakke lezers, in de zin dat zij hun leesactiviteiten aanpasten aan het specifieke verhaal en verhaalmoment.

De literatuuraanpak die wij ontwikkelden, is te beschouwen als een manier om leerlingen te stimuleren een reflecterende leeshouding aan te nemen. We leerden leerlingen meer de 'diepte' in te gaan door zichzelf vragen te stellen tijdens het lezen (dialoog met de tekst) en door na afloop van het lezen vragen en hypothesen met elkaar uit te wisselen (dialoog met anderen). Dit bleek een positief effect te hebben op hun literaire leesgedrag. Niet alleen gingen leerlingen zich meer vragen stellen tijdens het lezen van korte verhalen – wat erop wijst dat zij de strategie zelfstandig konden toepassen – maar ook nam de kwaliteit van hun interpretaties toe en kregen zij meer waardering voor complexe literaire verhalen. 'Zelf vragen stellen' bleek in sommige opzichten zelfs beter te werken dan de 'tekst-met-vragen'.

De docenten in ons onderzoek waren unaniem positief over de lessenserie. De aanpak vond men goed gestructureerd, leerzaam voor leerlingen en goed passen bij zelfstandig leren. Niettemin signaleerden we enkele problemen bij de uitvoering van de lessen. Die problemen hingen vermoedelijk samen met het feit dat de vragen een andere functie hadden dan in 'normale' lessen, en met de veranderde rol van docent en leerlingen in het onderwijsleerproces. Zo willen sommige leerlingen graag één juist antwoord op hun vragen. Zij verwachten dat de docent dat antwoord geeft. Sommige leerlingen vinden het zelf vragen stellen en hypothesen bedenken omslachtig. Het kost meer inspanning en denkwerk dan het beantwoorden van docentvragen. De leerlin-

gen moesten duidelijk wennen aan de meerduidigheid van de korte verhalen en aan het zelf vragen stellen.

Docenten van hun kant hadden soms moeite met het loslaten van hun rol van ‘interpretator’. Leerlingvragen maakten de les ook onvoorspelbaar. Sommige docenten losten dit op door leerlingvragen te beoordelen of zelf van een antwoord te voorzien in plaats van leerlingen te stimuleren zelf na te denken over hun vragen. Echter, het doel is niet zozeer leerlingen ‘juiste’ interpretaties te leren, maar te leren hoe zij zelf literaire teksten kunnen lezen en interpreteren. Dit betekent niet dat de docent en diens kennis en inzicht er helemaal niet toe doen. De docent moet zijn kennis inzetten om leerlingen te helpen waarnemen, vragen te verhelderen, te reflecteren en te communiceren met anderen (Van de Ven, 2006). Het voeren van open discussies over literatuur vergt veel van docenten: kennis van het verhaal, inzicht in het literaire leesproces, in de lezende leerling en in communicatie- en interactieprocessen. Niet iedere docent is daarin even bekwaam. Het zou goed zijn als men in de nascholing en de lerarenopleiding meer aandacht zou besteden aan het voeren van literatuurgesprekken binnen het literatuuronderwijs, en daarmee zou oefenen, zodat (aankomende) docenten hun vaardigheden op dit gebied kunnen vergroten.⁸

In het laatste hoofdstuk heb ik laten zien dat het principe van ‘dialogisch leren’ niet uitsluitend toepasbaar is bij korte verhalen bij het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het principe lijkt ook goed toepasbaar in andere contexten: bij andere literaire genres (roman), in andere leerjaren (onderbouw) en/of bij andere vakken (moderne vreemde talen). Ook kan de docent een relatie leggen met creatief schrijven, bijvoorbeeld door leerlingen korte verhalen te laten herschrijven zodanig dat deze antwoord geven op hun vragen. Zo’n creatieve schrijfp opdracht vormt niet alleen een welkome afwisseling van het geijkte leesverslag, maar lijkt ook een meer intensieve verwerking van de literaire tekst te vergen. De onderzoeksgroep Taal-, Literatuur- en Kunstonderwijs van het Instituut voor de Lerarenopleiding doet momenteel onderzoek naar het effect van creatief schrijven (in vergelijking met het schrijven van leesverslagen) op het literaire leesgedrag van leerlingen.

Noten

1. Er zijn wel veel beschrijvende studies naar de interactie tussen docent en leerlingen tijdens gesprekken over literatuur in de klas. Zie hiervoor o.a. Janssen (1998) en Janssen en Pieper (in druk).
2. De namen van de leerlingen zijn gefingeerd.
3. Zie voor het lesmateriaal: <http://www.ilo.uva.nl/homepages/tanja/>.
4. De onderzoeken waren opgezet volgens een 'voortoets-natoets-controle groep-design'. Zie voor details: Janssen en Braaksma (2006), Janssen en Braaksma (2007) en Janssen, Braaksma en Couzijn (in druk).
5. Dit effect kan niet toegeschreven worden aan het specifieke verhaal: de verhalen bij voor- en natoets waren gekruist. Dat wil zeggen: de ene helft van de leerlingen las verhalen A en B als voortoets, en C en D als natoets; de andere helft van de leerlingen las de verhalen net andersom: C en D als voortoets en A en B als natoets.
6. Met dank aan Filip Bagchus en Peter Coebergh.
7. Leerlingen imiteerden docentvragen of toetsvragen. Vergelijk ook het onderzoek van Van der Meij (1993).
8. In het najaar van 2008 gaven Irene Pieper, Piet-Hein van de Ven en auteur dezes hiertoe een aanzet door het organiseren van twee conferenties over 'Het literatuurgesprek', bedoeld voor docenten en studenten van de Lerarenopleiding in Amsterdam en Nijmegen. Zie voor een verslag: <http://www.ilo.uva.nl/projecten/literatuurgesprek/>.

Geraadpleegde literatuur

- Andringa, E. (1990a). 'Leeservaring: wat maakt het uit? Leesprocessen bij het verhaal "Eb en Vloed" van F.B. Hotz'. In E. Andringa en D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum. 27-49.
- Andringa, E. (1990b). '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*, 19, 231-257.
- Andringa, E. (1995a). 'Strategieën bij het lezen van literatuur'. In *Spiegel*, 13 (3), 7-33.
- Andringa, E. (1995b). 'Ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit'. In *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20 (3), 271-284.
- Applebee, A.N., Langer, J., Nystrand, M. en Gamoran, A. (2003). 'Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English'. In *American Educational Research Journal*, 40 (3), 685-730.
- Beck, T.E. (1998). 'Are there any questions? One teacher's view of students and their questions in a fourth-grade classroom'. In *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 871-886.
- Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Em.Querido's.
- Commeyras, M. en Sumner, G. (1998). 'Literature questions children want to discuss: What teachers and students learned in a second-grade classroom'. *Elementary School Journal*, 99 (2), 129-152.
- Dillon, J.T. (1988). 'The remedial status of student questioning'. In *Curriculum Studies*, 20, 197-210.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Academisch proefschrift Universiteit Nijmegen.
- Earthman, E.A. (1992). 'Creating the virtual work: readers' processes in understanding literary texts'. In *Research in the Teaching of English*, 26, 351-384.
- Eeds, M. en Wells, D. (1989). 'Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups'. In *Research in the Teaching of English*, 23, 4-29.
- Ehlers, S. (1995). 'Deuten als Problemlösen'. In S. Ehlers (red.), *Lerntheorie Tätigkeitstheorie Fremdsprachunterricht, Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 4*. München: Goethe-Institut, 119-135.
- Eva-Wood, A.L. (2004). 'How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers'. In *Discourse Processes*, 38 (2), 173-192.
- Geljon, C. en Schram, D.H. (2000). 'Een amulet en het boze oog. Bouwstenen voor een interculturele literatuurdidactiek'. In D. Schram, A. Raukema en J. Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Amsterdam: Stichting Lezen, 101-125.
- Geljon, C. (2001). "'Omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat levende was." Turkse leerlingen denken hardop bij een Turks verhaal'. In *Tsjip/Letteren: tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming*, 11 (3), 13-19.

- Janssen, T.M. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssen, T. (red.) (1999). *Vragen stellen bij literaire teksten. Een bundel lesontwerpen*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Janssen, T. (2002). 'Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research.' In *L1, Educational Studies in Language and Literature*, 2 (2), 95-120.
- Janssen, T. en Braaksma, M. (2002). *Students responding to a short story: A comparison of verbal and written responses*. Paper presented at the EARLI SIG-Writing conference, 10-13 juli 2002, Staffordshire University, Stafford, Engeland.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. en Van den Bergh, H. (2005). *Flexibility in reading literary texts; differences between weak and strong adolescent readers*. Paper presented at the 11th European Conference for Learning and Instruction. Nicosia, Cyprus, August 22-27, 2005.
- Janssen, T., Braaksma, M. en Rijlaarsdam, G. (2006). 'Literary reading activities of good and weak students; a think aloud study.' In *European Journal of Psychology of Education*, 21 (1), 35-52.
- Janssen, T. en Braaksma, M. (2006). 'Lezen in de diepte; Leren interpreteren van verhalen door vragen stellen.' In D. Schram en A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 7. Amsterdam: Stichting Lezen, 93-113.
- Janssen, T. en Wiel, B. van der (2007). 'Het schriftelijke overheerst nu te veel.' In H. Goosen (red.), *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. VON-cahier 1, 1-11. www.voncahier.nl/von-cahier-1.
- Janssen, T. en Braaksma, M. (2007). 'Literatuur leren lezen door vragen stellen; Effect op verhaalwaardering'. *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (3), 11-19.
- Janssen, T., Braaksma, M. en Couzijn, M. (in druk). 'Self-questioning in the literature classroom; effects on students' interpretation and appreciation of short stories.' In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9 (1).
- Janssen, T. en Pieper, I. (in druk). 'Empirical studies on verbal interaction and literary understanding; An annotated list of references'. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9 (1).
- Kooy, M. (1992). 'Questioning classroom questioning'. *Journal of Learning about Learning*, 5 (1), 14-26.
- Meurs, E. (2008). *Verslag bij de lessenserie 'Leren interpreteren van korte verhalen'*. Profielwerkstuk. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Peskin, J. (1998). 'Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study'. *Cognition and Instruction*, 16 (3), 235-263.
- Pope, R. (1995). *Textual intervention. Critical and creative strategies for literary studies*. London/New York: Routledge.
- Rosenshine, B., Meister, C. en Chapman, S. (1996). 'Teaching students to generate questions: A review of intervention studies'. In *Review of Educational Research*, 66 (2), 181-221.
- Scardamalia, M. en Bereiter, C. (1992). 'Text-based and knowledge-based questioning by children'. In *Cognition and Instruction*, 9 (3), 177-199.

- Van Dixhoorn, F. (2003). 'Studiehuis is kans op nieuw literatuuronderwijs'. In *de Volkskrant*, 8 mei 2003.
- Van der Meij, H. (1993). 'What's the title? A case study of questioning in reading'. In *Journal of Research in Reading*, 16 (1), 46-56.
- Van de Ven, P.H. (2006). 'Literaire competentie: een beschouwing.' In D. Schram en A. Raukema. (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 7. Amsterdam: Stichting Lezen, 185-207.
- Van Schooten, E. (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.
- Vipond, D. en Hunt, R.A. (1984). 'Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading'. In *Poetics*, 13, 261-277.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen. Delft: Eburon.
- Wong, B.Y.L. (1985). 'Self-questioning instructional research: A review'. In *Review of Educational Research*, 55, 227-268.
- Zwagerman, J. (samensteller) (2005). *De Nederlandse en Vlaamse literatuur vanaf 1880 in 250 verhalen*. Amsterdam: Prometheus.

Over de auteur

Tanja Janssen studeerde Nederlandse taal- en letterkunde aan de Rijksuniversiteit Leiden. Zij promoveerde aan de Universiteit Utrecht op een onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs. Zij was werkzaam als onderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, en is sinds 1990 verbonden aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van dezelfde universiteit. Zij doet onderzoek, verzorgt nascholing en publiceert op het gebied van het literatuuronderwijs en schrijfvaardigheid. Daarnaast begeleidt zij docenten in academische opleidingscholen bij het doen van onderzoek op school.

Correspondentieadres: Tanja Janssen, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, Spinozastraat 55, 1018 HJ Amsterdam.

E-mail: T.M.Janssen@uva.nl

BIJLAGE 1

Leerlinginterpretaties van Nootebooms verhaal 'Hoela'

Korte verhaalinhoud:

Op een verjaardagsfeestje bij zijn oom en tante kijkt een jongen naar buiten, naar zijn kleine neefje Arthur die in de tuin aan het spelen is, bij de vijver. Hij ziet zijn neefje in het water vallen en verdrinken. Hij kijkt toe en eet daarna – alsof er niets gebeurd is – een taartje.

Een vraag die bij veel lezers van dit verhaal opkomt, is: waarom grijpt de jongen niet in als hij zijn neefje ziet verdrinken? Waarom reageert hij niet? Hieronder staan enkele leerlingantwoorden:

Amir:

'De jongen wilde zijn neefje dood hebben! Hij was gewoon stinkend jaloers op Arthur. Die was flinker, zei de grootvader. Arthur was duidelijk de lieveling van de familie en de jongen het buitenbeentje. Hij dacht waarschijnlijk dat hij door Arthurs dood het lieve, flinke jongetje werd.'

Brechje:

'Ik denk dat het gewoon een rotjoch is. Wie laat er nou zo maar zijn neefje verdrinken? En gaat dan gewoon een taartje eten?'

Kevin:

'Ik denk dat het jongetje te klein en te machteloos was. Hij kon nauwelijks lezen. Omdat hij zo klein was, beseftte hij waarschijnlijk niet goed wat er gebeurde, anders had hij wel iets gedaan.'

Cathy:

'Ik denk dat het hele gebeuren niet echt was, maar een akelige droom. De hoofdpersoon ziet iets vreselijks voor zijn ogen gebeuren, maar hij kan niets doen: de ultieme frustratie! En: een terugkerend nachtmerrie-thema.'

Leonie:

'In het verhaal staat: "Het was mooi, de stilte rond Arthur." De jongen genoot dus

van de stilte en hij genoot ervan naar Arthur te kijken. Waarschijnlijk was hij bang dat hij door in te grijpen de schoonheid van het beeld zou verpesten. Daarom deed hij niets.'

Tim:

'Ik denk dat de jongen autistisch is. Het hele verhaal praat hij niet. Niet als hij bij zijn opa op schoot zit, en ook niet als hij zijn neefje ziet verdrinken. Maar hij is wel oud genoeg om te kunnen praten, want hij kan *Leverkaats fijnhoutzagerij* lezen (en praten leer je eerder dan lezen). Er is ook iets vreemds met hoe de jongen zijn familieleden waarneemt. Hij ruikt ze, en hij hoort ze maar hij lijkt ze niet te zien. Hij heeft geen contact met ze. Ook dit lijkt me echt autistisch.'

BIJLAGE 2

Leesverslagen van leerlingen

Leesverslag 1 (meisje, 4 vwo)

Titel: De jongen met het mes

Hamvragen:

1. Waarom is Oscar op het laatst bang Bella te snijden?
2. Waarom is het zo ‘waan-zinnig’ dat Oscar met het mes kan gooien?
3. Waarom is het zo erg dat Oscar niet drinkt?

1. Wij denken dat Oscar bang is haar te snijden, omdat hij verliefd is op haar. Dit komt misschien door haar lef dat ze én naakt gaat staan én een mes tussen haar dijen laat gooien. Wij denken dat hij haar leuk vindt omdat hij ook bloost als hij een compliment krijgt van Bella en omdat hij haar omhelst na zijn stunt.

2. De mensen op het feest zijn gewend aan feesten zonder aparte, andere mensen. Ze drinken zoveel dat ze enorm zat zijn (zie het eerste stuk). Als daar dan opeens iemand ‘anders’ zit, kunnen ze hier niet goed mee omgaan. Ze denken dat hij saai is, omdat hij fotograaf is. Als dan blijkt dat hij een mes heeft verandert alles. Ze willen zien wat hij ermee kan. Dit is heel anders dan op de ‘normale’ feestjes en dus is het zo waan-zinnig.

3. De mensen op het feest zijn feesten gewend waar mensen enorm veel drinken. Oscar is dus ‘een vreemde eend in de bijt’. Ze zijn de gewoontes van de jongen niet gewend en vinden iedereen die niet drinkt niet cool.

Terugblik:

We waren het snel eens over onze hamvragen. Er waren een aantal verwijzingen waarvan wij vonden dat die in de richting van onze antwoorden wezen. Het gesprek was wel erg nuttig, omdat we elkaar op punten wezen waar we niet op gelet hadden en die misschien onze ideeën konden ontkrachtigen. Maar nadat we daar over praatten kwamen we toch tot de conclusie dat het klopte.

Leesverslag 2 (meisje, 4 vwo)

De jongen met het mes

1. Hoe komt het dat Oscar zo goed met het mes kan gooien, terwijl hij fotograaf is?
2. Waarom was 'niets meer onmogelijk' om 3 uur 's nachts?

1. We denken dat hij zo goed met het mes kan gooien, omdat met messen gooien ook een hobby van hem is. We denken ook dat hij thuis wel vaker met messen gooit, omdat hij het gewoon leuk vindt. Het kan ook zijn dat hij gewoon goed kan gooien en mikken. Dat hij een goed 'mikegevoel' heeft. We dachten ook dat het misschien iets met het circus te maken had, dat zijn vader of moeder in het circus werkt en het hem hadden geleerd. Of hij werkt er zelf, als bijbaan. Hij heeft veel tijd omdat hij fotograaf is, en dus niet de hele dag bezig is met fotograferen en hij drinkt niet, dus door dat hij niet drinkt, verspilt hij zijn tijd niet door dronken te zijn en iedereen kan beter mikken als je geen drank op hebt.

2. Niets was meer onmogelijk om 3 uur 's nachts, omdat iedereen dronken is. En wanneer mensen dronken zijn doen ze ook andere dingen en durven ze ook andere dingen. En als je dronken bent, dan zie je de dingen ook anders dan wanneer je nuchter bent. Niets was meer onmogelijk om 3 uur 's nachts en bijvoorbeeld niet om 11 uur in de avond, omdat je om 3 uur veel meer drank op kunt hebben dan om 11 uur 's nachts.

Het beste antwoord is dat je andere dingen ziet en denkt te zien wanneer je dronken bent.

De antwoorden bij deze vragen stonden geen van alle in de tekst, dus we kunnen ze niet rechtvaardigen. We hebben de [antwoorden op de] vragen zelf bedacht omdat we het niet uit de tekst konden halen.

Persoonlijke terugblik:

Ik vond het verhaal grappig en eigenlijk ook raar. Ik snapte het verhaal niet echt en snapte niet wat het beginstuk met de rest te maken had. Het is een soort inleiding van het verhaal, misschien zelfs een anekdote. Ook was het een vaag verhaal, want de bedoeling achter het verhaal was niet duidelijk. Het gesprek vond ik goed, want door het gesprek snapte ik het verhaal beter. Dus was het zinvol en nuttig. En beweringen die in het verhaal worden gedaan zijn ook raar, want een jongen is gek als hij geen alcohol drinkt. En als hij naar een feest gaat dan hoeft hij bijvoorbeeld toch niet zijn camera mee te nemen.

Leesverslag 3 (meisje, 4 vwo)

De jongen met het mes

- Waarom komt Oscar op zo'n feest?
- Waarom heeft de jongen het mes bij zich?

Wij denken dat Oscar mee naar het feest is gegaan omdat hij was meegevraagd en het hem allemaal niet uitmaakte waar hij terecht kwam. Dat hij mee is gevraagd door Erik omdat het een vriend van hem is, staat gewoon te lezen in de tekst. Dat het hem niet uitmaakte dat hij op een feest kwam waar hij helemaal niet thuishoort kun je opmaken uit dat hij in de rest van de tekst heel onverschillig overkomt. Hij geeft overal zo kort mogelijk antwoord op en antwoordt soms helemaal niet. Ook is hij een beetje verlegen. Zeker als het om meisjes gaat, omdat hij moest blozen toen hij naar Bella keek. Dit was eigenlijk ons enige antwoord op deze vraag. Zelf vind ik het de meest logische verklaring.

Waarom hij het mes bij zich had kun je niet letterlijk uit de tekst halen. Wij denken dat hij het mes bij zich had omdat hij er gehecht aan was, maar dat kun je niet goed rechtvaardigen. Een betere verklaring is misschien dat hij er indruk mee wil maken, omdat hij niet drinkt kan hij daar geen indruk mee maken en als Wessel vraagt of hij het mes altijd bij zich heeft antwoordt hij misschien niet, omdat hij de waarheid niet durft te zeggen. Als hij het mes heeft gegooid, wat dus ook goed gelukt is, vinden ze hem cool en voelt hij zich al meer op zijn gemak, maar hij blijft nog steeds een beetje verlegen. Dat kun je opmaken uit het stukje dat hij verlegen glimlachte.

Terugblik:

Ik vond ons gesprek over dit verhaal erg nuttig. Als je met elkaar praat kun je ideeën uitwisselen en ideeën van elkaar aanvullen, waar soms erg nuttige dingen uitkomen. Zelf vond ik het een mooi verhaal, omdat je jezelf best goed in het verhaal kan inleven en de dingen ook gewoon voor je gaat zien.

BIJLAGE 3

Lijst met aanbevolen korte verhalen

Tot midden jaren 1990 was het korte verhaal zeer populair in het literatuuronderwijs, getuige de vele bloemlezingen met korte verhalen die verschenen: *Een pondje proza* (1973), *Nooitgedacht* (1983), *Ooitgedacht* (1984), *Meesterverhalen* (1994), om maar enkele te noemen. Sindsdien heeft het korte verhaal aan populariteit ingeboet. Behalve met een veranderde leessmaak kan dit te maken hebben met de vermindering van de lestijd voor literatuur in de bovenbouw, de invoering van het studiehuis en de introductie van het leesdossier. Dit alles heeft geleid tot een ‘verschriftelijking’ van het literatuuronderwijs. Leerlingen werken bovendien veel vaker geïsoleerd. Er kwam minder ruimte om te praten over gezamenlijk gelezen verhalen in de klas.

Dit is jammer. Literatuur lezen, interpreteren en waarderen is een interactieve bezigheid, iets wat je het beste doet in samenspraak met medelezers. Het korte verhaal leent zich bij uitstek voor een uitwisseling van gedachten, niet alleen omdat het kort is en gezamenlijk gelezen kan worden, maar ook vanwege de open plekken en meerduidigheid die zo kenmerkend zijn voor het genre. De lezer moet gegevens of vermoedens zelf invullen, en vaak is er meer dan één interpretatie mogelijk.

Voor een didactiek van ‘zelf vragen stellen’ (zoals hiervoor beschreven, in hoofdstuk 4) kan de verhaalk keuze lastig zijn. Enerzijds moeten de verhalen meerduidig of raadselachtig zijn en vragen bij de lezer kunnen oproepen. Anderzijds moeten ze ook weer niet te moeilijk zijn. Het moeten aansprekende verhalen zijn, geschreven in een eenvoudige stijl en met een duidelijke verhaallijn, aansluitend bij het leesniveau en de interesses van vijftienjarige lezers. Deze eisen lijken moeilijk met elkaar te verenigen. Immers, de meerduidigheid die inherent is aan literaire verhalen herkennen beginnende literatuurlezers vaak niet en deze stuit bij hen op nogal wat weerstand. Met het oog hierop en gezien de verschillende smaken in literatuur lijkt het ons goed om de leerlingen keuzevrijheid te bieden.

Een goede bron voor korte verhalen voor de bovenbouw is de bloemlezing van Joost Zwagerman: *De Nederlandse en Vlaamse literatuur vanaf 1880 in 250 verhalen*. Deze bloemlezing bevat klassiekers zoals ‘De binocle’, ‘Gevederde vrienden’ en ‘Wat gebeurde er met sergeant Massuro?’, maar ook onbekende verhalen en werk

van jongere auteurs, zoals Giphart, Grunberg en Bouazza. De verhalen zijn in chronologische volgorde geplaatst, beginnend met Marcellus Emants en eindigend met de jongste generatie auteurs. Deze bloemlezing vormt een schatkamer voor docenten Nederlands.

De meeste 'korte' verhalen in deze bloemlezing zijn echter tamelijk lang, tussen tweeduizend en tienduizend woorden, waardoor docenten ze niet in één lesuur kunnen lezen en bespreken. Hieronder volgt een lijst van een vijftigtal korte tot zeer korte verhalen die zich lenen voor lezing en bespreking in circa vijftig minuten. De lijst is een persoonlijke selectie. Docenten kunnen de lijst natuurlijk naar believen uitbreiden. De verhalen zijn losjes naar genre ingedeeld: in psychologisch-realistische verhalen, humoristische verhalen en fantastische vertellingen. De meeste titels zijn voorzien van een beknopte inhoudsaanduiding of een beginfragment.

Psychologisch-realistische verhalen

Kader Abdolah, 'En toen waren wij aan de beurt'

Elf kleine jongens zaten elke avond onder de treurwilg en luisterden naar de verhalen van hun vader. Hij vertelde over hun overgrootvader, die de dichter was van zijn volk, en op een nacht vermoord werd door de mannen van de sjah. Alleen de magie in zijn gedichten ging niet dood...

Kader Abdolah, 'Nacht'

Kader Abdolah, 'Een onbekende trekvogel'

Kader Abdolah, 'Een Perzisch kerstverhaal'

René Appel, 'De invaller'

Mini-thriller over de angstige ontmoeting van een meisje met haar vroegere leraar Nederlands, de 'invaller'. Of is hij een overvaller?

Maarten Biesheuvel, 'Kraaien'

Verhaal over een chirurg op leeftijd en over een kraai die een nest bouwt van watten, verbandgaas en ander ziekenhuisafval.

Anna Blaman, 'De zwemmer. Een vakantieverhaal'

'Het was geen opzet, geen afspraak, maar zo liep het nu eenmaal. Zij voorop, ik onmiddellijk achter haar aan, strompelden we over de puntige rotsgrond en over de verlaten keienstrandes tot waar geen mens meer te bekennen viel'

Hafid Bouazza, 'De verloren zoon'

'Na zeven jaar stond ik weer voor mijn ouderlijk huis. Het regende niet. Mirianna wist van niets. Ik had haar achtergelaten in bed, nadat zij de nastroom van onze routineuze spasmen had afgeveegd en zich tegen mij aan had willen drukken (een van de onhebbelijkheden van Nederlandse vrouwen).'

Martin Bril, 'Dood'

Meisje ontdekt dat haar vriend (prille liefde) het slachtoffer is geworden van zinloos geweld. Gebaseerd op een werkelijk gebeurd drama in Amsterdam.

Remco Campert, 'De jongen met het mes'

Verhaal met de bekende openingszin: 'Je stampte met je voet op de grond en er was een feest.

Roald Dahl, 'Vergif'

Verhaal dat zich afspeelt in een Britse kolonie in Zuid-Oost Azië. Een man ligt bewegingloos en zwetend van angst in bed, omdat hij vermoedt dat er een slang onder de lakens ligt. Is er een slang of geen slang? En waar staat die slang voor?

Wessel de Gussinklo, 'De heersende klasse'

'Ik reed langzaam over de half duistere parkeerplaats naar het vak verderop (nergens anders een lege plaats) toen een hand opstekende en zwaaiende jongere voor mijn motorkap opdook – of ik maar even wilde stoppen. Het soort verwisselbare, zestien-, achttienjarige jongere, met een half over zijn ogen getrokken vechtpet, en reuze flaporen wijd afstaand van zijn kaalgeschoren schedel (...)'

Kristien Hemmerechts, 'Spreekje'

Indringend verhaal over meervoudige wiegedood. Een complex en wat langer, autobiografisch verhaal.

F.B.Hotz, 'Het laatste woord'

Over een man wiens stem nooit gehoord werd. Hij kwam nooit aan het woord, zelfs zijn laatste woorden werden niet gehoord.

Jan de Jong, 'Het schoolreisje'

Verhaal geschreven door een leraar Nederlands, die daarmee de wedstrijd 'Probeer uw pen!' van Bulkboek won (Handboek literatuuronderwijs 2007-2008).

"Susanne is gisteravond niet teruggekomen, meneer." Toen de leraar het meisje in de deuropening zag staan, moest hij aan zijn vrouw denken. Dit kind was zeventien, wist hij. Dertig jaar jonger dan zijn vrouw.'

Oek de Jong, 'Rubberen Roos'

Jong meisje wordt verleid door dubieuze man, een soort loverboy. De aantrekkingskracht van het kwaad is voelbaar. Dit verhaal is verschenen in de Amsterdamse daklozenkrant Z en is een voorstudie van de roman *Hokwerda's kind*.

Mensje van Keulen, 'Kassian Tarzan'

Frans Kusters, 'Zwerven'

Een jongen verlaat zijn ouders en zijn school om het leven van een zwerver te leiden. Hij keert gedesillusioneerd terug en maakt zijn schoolopleiding af. Hij krijgt een verhouding met een vijf jaar ouder meisje dat de relatie verbreekt omdat zij het avontuur wil gaan zoeken in verre landen.

Vonne van der Meer, 'Vodden'

Wandeling in de Alpen en het verongelukken van een kapper op het zelfde wandelpad in de Alpen leiden tot angstige jeugdherinnering.

Marga Minco, 'De bol en de Bolero'

De ik-figuur koopt in 1948 een radio van de rijksbijdrage. Wanneer zij de Bolero van Ravel hoort, roept dit een herinnering op aan voor de oorlog: aan haar zusje en het maken van een bol wol op het ritme van de Bolero.

Marga Minco, 'Het adres'

Cees Nooteboom, 'Hoela'

Op een familiefeestje ziet een jongen zijn neefje verdrinken. Hij kijkt toe en eet daarna doodgemoedereerd een taartje.

Cees Nooteboom, 'Pozuela de Alarcon'

Rashid Novaire, 'Kasja en Paris'

'Kasja's ogen gleden naar een kolom in de krant: "Man vastgebonden aangetroffen op een stoel in een kelder van het centrum. Geen geval van beroving of mishandeling. Wegens domesticatie problemen in de kelder achtergelaten." Heel Polen is een domestiek probleem, dacht Kasja (...).'

Jules de Palm, 'Kubalibre'

Rascha Peper, 'Tien'

Moederloos meisje dat bij tantes inwoont, ontdekt een deur in de tuinmuur. Op een dag ziet zij door het sleutelgat een mooie vrouw, die – net als haar verdwenen moeder – schildert.

Rascha Peper, 'Nice to see you'

Vrouw met kennelijk psychiatrisch verleden vlucht een boom in, wanneer zakenrelaties van haar man komen dineren.

Frans Pointl, 'Het tweede licht'

Indringend verhaal over zoon van een door de oorlog getraumatiseerde moeder. Terugblik en droom.

Hans Sahar, 'De heimweekaravaan'

Beschrijving van confrontaties tussen de Nederlandse en Marokkaanse cultuur.

Jan Siebelink, 'Fraude'

Verliefde rector pleegt fraude met de eindexamenopgaven Frans.

Jan Siebelink, 'Witte chrysanten'

Michel Tournier, 'De spookauto'

Na gegeten te hebben in een wegrestaurant boven de snelweg, is de ik-figuur zijn auto kwijt.

Beide zijden van de weg blijken exact gelijk: hij zocht aan de verkeerde kant.

Michel Tournier, 'Het einde van Robinson Crusoe'

Robinson blijft terugverlangen naar zijn onbewoonde eiland. Hij gaat op zoek, maar keert onverrichterzake terug als een oud en gebroken man: zijn eiland bleek onvindbaar.

L.H. Wiener, 'Het satanies geheugen'

De ik-figuur herinnert zich een gruwelijk voorval van jaren geleden. De riem van zijn hond bleef tussen de liftdeur steken, de lift daalde en de kop van de hond werd door de riem afgesneden. Maar was dit wat werkelijk gebeurde?

Humoristische verhalen

Adriaan van Dis, 'Een bord met spaghetti'

Keurige vertegenwoordiger ontdekt, als hij teruggaat naar zijn restauranttafel, dat een grote zware neger achter zijn bord is gaan zitten. Hij weet niet anders te doen dan tegenover hem te gaan zitten. Ze eten uit hetzelfde bord.

Jan Donkers, 'De verrassing'

Oudere zakenman wil zijn jonge, onbedorven (?) vrouw verrassen door één dag vroeger van een zakenreis terug te keren....

Jan Donkers, 'Misbruik wordt gestraft'

Marianne de Nooyer, 'De verjaardagskalender'

Jongen geeft – uit verveling – elk familielid een cijfer op de verjaardagskalender in de wc. Zichzelf slaat hij over. Bij terugkomst staat er een '10' bij zijn naam.

Manon Uphoff, 'Poep'

Rijke vrouw daagt arme man uit poep te eten. Als hij dat doet, krijgt hij haar mooie huis aan

de singel. De vraag die beide hoofdpersonen zich aan het slot van het verhaal stellen: 'Waarom heb ik in godsnaam poep gegeten?'
Levi Weemoedt, 'Bingham Een kampeervakantie in 1956. Het dreigt saai te worden, tot de tent scheurt....

Fantastische vertellingen

Armando, 'De ruwe heren'

Een zieke man (voormalig ruw heer) wordt opgehaald door de ruwe heren en naar zijn oude school gebracht, waar hij door een geneesheer veroordeeld wordt. Nog diezelfde avond wordt hij met stokken doodgeslagen.

Armando, 'De avonturier'

Er was eens een avonturier die geen avonturen kon vinden. Hij zocht en zocht, maar vond er geen.

Anna Blaman, 'Het geheim en het bewijs. Een vakantieverhaal'

De ik-figuur, op vakantie aan de Middellandse Zee, vindt op het strand een zeemeermin. Die bezweert haar weg te gaan voordat het te laat is, want 'juist de mens die het bewijs zoekt is niet sterk genoeg voor het geheim. Hij kan het niet doorgeven en hij kan het niet alleen dragen, en juist dat maakt hem ongelukkig.'

Maurice d'Haese, 'Het paard'

Over een paard dat een huis helemaal in zijn bezit neemt.

Oek de Jong, 'Het examen'

'Hij voelde zich sterk en machtig. En geen ogenblik dacht de kandidaat aan de dood. Het reglement schreef immers voor dat een kandidaat, indien hij faalde, ter plaatse zou worden omgebracht. Zijn hoofd diende te worden geplaatst op het tekenblad en daar te blijven als een prooi van nachtelijke honden.'

Primo Levi, 'Het interview'

Op weg van werk naar huis stuit Elio op wat een buitenaards wezen blijkt te zijn. Het wezen wil van hem alles weten over de menselijke voortplanting, het menselijke spijsverteringssysteem enzovoorts. De wereld die zo gewoon lijkt, blijkt na dit interview minder gewoon.

Primo Levi, 'De man die door de muur drong'

Een alchemist zit in een kerker gevangen, omdat hij ervan overtuigd is dat er materie bestaat waar alles doorheen kan dringen. Hij bewijst zijn stelling door uit de gevangenis te ontsnappen.

Nagieb Mahfoez, 'Een halve dag'

Vader brengt jongen naar school. Als de school uitgaat, vindt de jongen geen spoor van zijn vader, hoewel die beloofd had er te zijn. Zijn leven blijkt in een halve dag vergleden. Het gegeven doet denken aan de roman van A.F.Th. van der Heijden: 'Het leven uit een dag'.

Frans Stüger, 'Kaas met tranen'

Bizar verhaal over een man die een stukje kaas gaat kopen, bij het zien van kaas in tranen uitbarst en door de winkelpolitie wordt ondervraagd, op schoot genomen en getroost.

Manon Uphoff, 'Honingeland'

'De echtgenote van de keizer, Constanza, was een zeldzaam wrede vrouw. Ook de keizer zelf, Alfonsus, was ongemakkelijk in de omgang; kortaangebonden en snel geprikkeld, maar de hardvochtigheid van zijn vrouw bezat hij niet. "Kop eraf!" riep ze bij elke gelegenheid, en dan glimlachte ze een van haar lieve, uiterst onbetrouwbare glimlachjes.'

Bob den Uyl, 'Met een voet in het graf'

Een man is (op een buurman na) alleen op de wereld. Al zijn familieleden heeft hij reeds in de tuin moeten begraven. Het einde nadert. Op een dag wordt zijn voet zwart en knapt af. Wat is er gebeurd? Wat is hieraan voorafgegaan?

Jeanette Winterson, 'De drie vrienden'

Bizar, post-modern sprookje over drie vrienden die op zoek gaan naar datgene wat onvindbaar is. En die dat uiteindelijk ook vinden, naast een aantal andere zaken die op hun verlanglijstje stonden, zoals goud en vrouwen.

Bloemlezingen met korte literaire verhalen

Nooitgedacht. Een groot aantal verhalen verzameld in een boek (1983). Samengesteld door R. Anker, F. Pijlman en J. Verhallen. Amsterdam: CPNB.

Ooitgedacht. Een groot aantal verhalen verzameld in een boek (1984). Samengesteld door R. Anker, F. Pijlman en J. Verhallen. Amsterdam: CPNB.

Korter dan kort. De beste kortste verhalen uit de wereldliteratuur (1993). Amsterdam: Prometheus.

Kort & goed. De beste kortste verhalen uit de wereldliteratuur (2000). Amsterdam: Prometheus.

Moderne Turkse verhalen (2005). Samengesteld door Margreet Dorleijn en Hanneke van der Heijden. Uitgeverij Atlas.

Mooi verhaal. Een verrassende bundel zomerse verhalen (1997). Amsterdam: Ooievaar.

Meesterverhalen. Voorlezen in het voortgezet onderwijs (1994). Samengesteld door Wam de Moor, Clary Ravesloot e.a. Amsterdam: BulkBoek, Penta Basics.

Moet je lezen. Nederlandse verhalen uit de jaren zestig en zeventig (1978). Samengesteld door Willem van Toorn. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij B.V.

De Nederlandse en Vlaamse literatuur vanaf 1880 in 250 verhalen (2005). Samengesteld door Joost Zwagerman. Amsterdam: Prometheus.

Pondje Proza, een verhalenboek voor de middenklassen van het voortgezet onderwijs (1973). Samengesteld door Ed. Leeftang. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

25 onder de 35. (2006). Samengesteld door Said El Haji en Annelies Verbeke. Amsterdam: Prometheus.

Korte literaire verhalen op het Internet

<http://www.brakkehond.be/index.html>

<http://www.dbnl.org/>

<http://www.ezzulia.nl/verhalen.html>

<http://eboek.lingers.eu/index.php>

<http://www.zomersprookjes.nl/>