



Foto: Tom van Limpt

DE APORIE OMARMEN

Praten over open plekken in literaire teksten

In dialogische leesgesprekken hebben leerlingen veelal moeite met de meerduidigheid in literaire teksten, omdat er geen correct en eenduidig antwoord is op de discussievragen die ze bespreken. Hoe kunnen leerlingen gezamenlijk tot beargumenteerde interpretaties komen, en zo beter doordringen tot de betekenis en essentie van een literair verhaal?

WILLEM GOEDHART, LISANNE GROEN, ANIEK HART & ROXANNE HULS

In het verhaal 'Tien' van Rascha Peper (2004) dwaalt een jong meisje door een mysterieuze tuin en gluurt ze door een sleutelgat naar een idyllische plek waar een vrouw zit te schilderen. Het korte verhaal roept vragen op bij de lezer: wie is dit meisje, hoe is ze hier beland, wie zijn de norske tantes die voor haar zorgen, en waar is haar moeder? Peper legt weinig uit in haar vertelling en de lezer gaat net als het meisje (onbewust) op ontdekkingstocht naar verklaringen, maar deze worden aan het (open) einde niet gegeven.

We lieten vier leerlingen uit havo 4 het verhaal van Peper lezen om het daarna gezamenlijk te bespreken.

Dit gebeurde in het kader van een onderzoek aan de universitaire lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. Ons doel was om leerlingen een verdiepende discussie over een literaire tekst te laten voeren, om zo gezamenlijk tot passende en beargumenteerde interpretaties van open plekken in het verhaal te komen.

Het dialogisch leesgesprek

Om beter tot de tekst door te dringen bedenken leerlingen hamvragen (Janssen, 2009): een lezersvraag over de essentie van de tekst die van belang is voor de betekenis van het verhaal en waarop geen eenduidig antwoord te verzinnen is. Onze leerlingen bedachten na het gezamenlijk lezen van 'Tien' mooie en relevante vragen, zoals: *Wie is de vrouw die schildert?* en *Waarom verbieden de tantes*

Leerlingen lijken vooral moeite te hebben met het meerduidige karakter van een literaire tekst

het meisje door het sleutelgat te kijken? Vervolgens ging het viertal leerlingen in gesprek over deze discussievragen. Van een geanimeerde en verdiepende conversatie was helaas echter nauwelijks sprake: de leerlingen gaven om beurten elk een kort, niet-beargumenteerd antwoord op hun zelfbedachte vragen, en gingen daarna rücksichtslos door naar een volgende hamvraag. Antwoorden die elkaar tegenspraken (*Ze houden haar gevangen... versus Ze willen haar beschermen...*) of niet erg voor de hand lagen (*Wellicht gebeurt het allemaal in haar eigen hoofd...*) werden meteen geaccepteerd en niet van uitleg voorzien of kritisch bevraagd door de groepsgenoten.

Na afloop gaven de leerlingen aan het werken met hamvragen prettig te vinden en hiermee een betere discussie te kunnen voeren. Op de vraag of het gesprek ook had bijgedragen aan het begrip van de tekst, antwoordde een van de leerlingen: 'Nou, niet per se, de vragen zijn hoe jij het observeert, hoe jij het verhaal ziet, je kan het van twee kanten zien, je krijgt niet meer informatie of zo.' De ene interpretatie en argumentatie was volgens hem niet relevanter dan de andere – ieder zijn eigen mening. Zodoende was het voor de leerlingen lastig om een kritische, verdiepende discussie over het mysterieuze verhaal te voeren.

Het is vermoedelijk een herkenbaar fenomeen: leerlingen tonen welwillende inzet om een goed gesprek te voeren, maar de inhoud ervan blijft oppervlakkig en levert weinig nieuwe inzichten op. Ze lijken vooral moeite te hebben met het meerduidige karakter van een literaire tekst: een auteur brengt bewust 'open plekken' aan en laat informatie weg, zodat de lezer naar hartenlust het hoe en waarom kan interpreteren. Er is geen 'correct' antwoord mogelijk op de gestelde hamvragen, maar dat betekent niet dat elke interpretatie sluitend is, zoals leerlingen soms veronderstellen. Leerlingen vinden het ook moeilijk om de 'aanwijzingen' in een tekst en eventueel narratologische kennis of de culturele context te gebruiken om tot een beargumenteerde, waar-

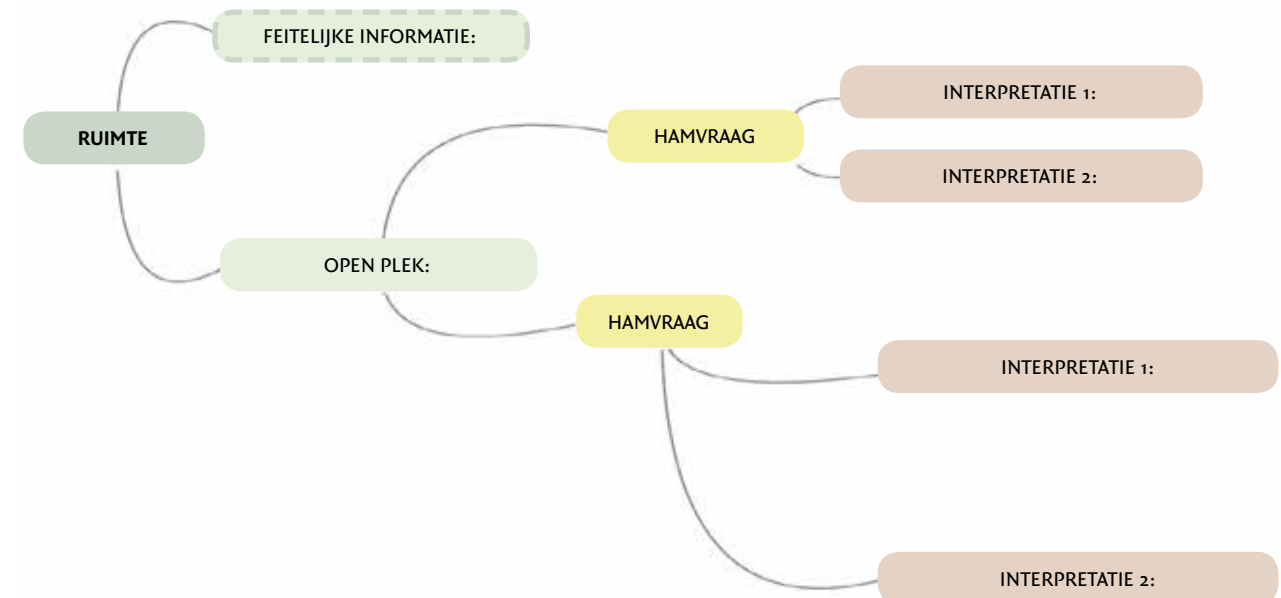
les 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. de vragen die het verhaal oproept koppelen aan de open plekken en meerduidigheid 2. leerlingen vullen twee wolken in het verhaalweb in: feiten en open plekken
les 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. introductie concept 'hamvragen' 2. leerlingen formuleren hamvragen aan de hand van de door hen gekozen open plekken 3. deze hamvragen worden opgenomen in het verhaalweb door een streep te trekken van de open plek naar de vraag 4. de leerling beantwoordt de hamvragen naar eigen inzicht
les 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. in groepsverband gaan de leerlingen in gesprek over hun opgestelde hamvragen en proberen hier antwoorden op te formuleren 2. het verhaalweb wordt na het gesprek aangevuld met de laatste wolk: interpretatie – hier komt niet alleen een antwoord op de hamvragen volgens de (mede)leerling(en) te staan, maar het volgens de leerling beste antwoord wordt omcirkeld

Kader 1. De lessenserie

schijnlijke interpretatie te komen van gebeurtenissen in het verhaal. Ze hebben daarnaast moeite met het feit dat er geen eenduidig en goed antwoord mogelijk is, zoals ze dat bij vragen over leesvaardigheid of andere schoolvakken gewend zijn. Het gesprek in de les draaide voor de leerlingen om het beantwoorden van de hamvragen, niet om het voeren van een verdiepende discussie: de hamvragen werden zo het *doel*, geen *middel*. Hoe zorg je er nu als docent voor dat leerlingen niet struikelen over die meerduidigheid, maar deze juist gebruiken als basis voor een dialogisch leesgesprek?

Meerduidig verhaalweb

Om het interpretatieprobleem rondom meerduidige teksten te verhelpen hebben wij een lessenserie ontworpen (zie kader 1) waarin leerlingen stapsgewijs kunnen oefenen met gesprekken over meerduidige teksten. Het principe van open plekken is hierbij het vakdidactisch uitgangspunt, terwijl het maken van een 'verhaalweb' als didactisch instrument fungeert. Dit is een soort mindmap waarin de leerlingen allerlei elementen uit het



Figuur 1. Het verhaalweb

verhaal kunnen noteren, die ze daarna weer gebruiken in het dialogisch leesgesprek (zie figuur 1). Denk hierbij aan narratologische zaken als: wie is de verteller en wat is de vertelwijze, welke personages spelen een voorname rol, hoe zit het met de tijd en ruimte et cetera. Een deel hiervan kan als feitelijke informatie worden beschouwd: deze aspecten kunnen leerlingen na een eerste lezing doorgaans vrij goed invullen. Het lastige (maar leerzame) zit hem in de onbestemde informatie: *Wat is dit voor plek, Wie is dat personage?*

Terwijl de docent het verhaal klassikaal voorleest, markeren leerlingen de 'open plekken' in de tekst. Deze term uit de receptie-esthetica, afkomstig van literatuurwetenschapper Wolfgang Iser, betreft het effect in een tekst dat bepaalde voor de betekenis van het verhaal relevante informatie niet of nauwelijks wordt meegegeeld. Dit zijn dan ook de elementen waar ervaren lezers zich op focussen wanneer zij een verhaal interpreteren, aangezien deze plekken (on)bewust vragen oproepen.

De docent kan de leerlingen al modellerend op weg helpen bij het vinden van open plekken, bijvoorbeeld

door stil te staan bij een passage waar hij zelf vragen bij heeft of waarin relevante informatie ontbreekt of iets onduidelijk is. Hiermee maakt de docent direct duidelijk dat hij niet 'alwetend' is, en net als de leerlingen niet alles begrijpt in een literair verhaal. In de tekst van Rascha Peper (2004) staat aan het slot van de tweede alinea een duidelijke open plek:

Toch was het tante Gertie geweest die haar verteld had dat de twee tuinen vroeger bij elkaar gehoord hadden en dat hier toen de groenten verbouwd waren voor 'de hele stichting' – wat een stichting dan ook mocht wezen.

Net als het meisje tast de lezer in het duister over wat die stichting precies is, zeker wanneer er later in het verhaal aan de andere kant van de muur allerlei wonderlijke figuren opduiken. De stichting is dus een onbestemd gegeven dat leerlingen kunnen markeren en invullen in het verhaalweb onder 'open plekken'. Vervolgens bedenken ze hamvragen bij deze open plek en gaan ze hierover met

Dankzij het verhaalweb weten leerlingen welke onbestemde gegevens centraal moeten staan in het daaropvolgende dialogisch leesgesprek

elkaar in gesprek (zie figuur 2).

Door op deze manier te werken denken leerlingen actief na over de open plek en de mogelijke betekenis ervan. In zijn bijdrage in *Levende Talen Magazine* schreef Twan Robben (2012) dat het werken met een mindmap (in ons geval een verhaalweb) namelijk de beide hersenhelften stimuleert: zowel de linkerkant voor analytische handelingen als de rechterhelft voor meer creatieve denkprocessen. Het interpreteren van een literair verhaal vraagt dan ook om een combinatie van analyseren en creativiteit. Dankzij het verhaalweb krijgen leerlingen een helder overzicht en weten ze welke onbestemde gegevens centraal moeten staan in het daaropvolgende dialogisch leesgesprek.

Hamvragen bedenken en stellen

Voor het zover is, dienen de leerlingen eerst enkele hamvragen te bedenken bij de open plekken die ze geselecteerd hebben. Voortbordurend op het gegeven voor-

beeld: een vraag als *Wat is de stichting?* ligt hier voor de hand. Om deze te kunnen beantwoorden dienen leerlingen in de tekst te speuren naar een aanwijzing of verhaalgegeven dat hierover inzicht verschaft, bijvoorbeeld dat in de tuin groenten voor de stichting verbouwd worden. Ze kunnen ook nog aanvullende bronnen als (online) woordenboeken of encyclopedieën gebruiken om meer kennis te vergaren: wat is een stichting precies, welke voorbeelden van bekende stichtingen zijn er te vinden? Dankzij dergelijke achtergrondinformatie komen ze beter beslagen ten ijs in het gezamenlijke gesprek.

De docent kan in deze fase de leerlingen helpen om (de formulering van) hamvragen te verfijnen en de geschiktheid ervan te beoordelen: is een vraag niet te eenduidig, of irrelevant voor het verhaal? Adviseer leerlingen om hun vragen zo concreet mogelijk te houden: vragen naar een verhaalgegeven of handeling van een personage levert vermoedelijk meer gespreksstof op dan typische schoolboekvragen naar het thema of de motieven in een

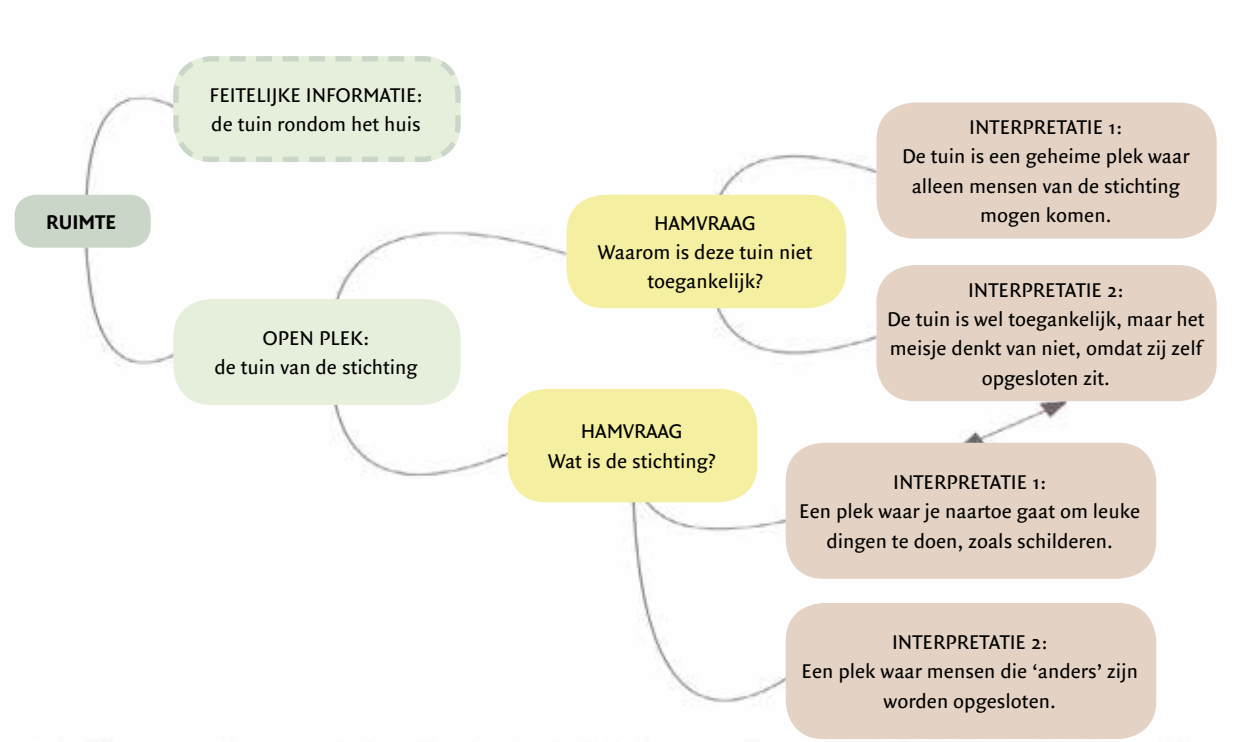
verhaal. Ook de keuze van het vraagwoord is van belang: naast de vraag naar *wat* de stichting is, kan ook bevraagd worden *waarom* deze een rol speelt in het verhaal.

Wanneer de leerlingen samen in gesprek gaan, brengen ze beurtelings een hamvraag in en delen ze hun reacties met elkaar. De docent dient hier te waken voor korte en niet-beargumenteerde antwoorden: laat leerlingen doorvragen en hun antwoorden van een uitleg of voorbeelden voorzien (zie kader 2). Op deze manier kunnen leerlingen elkaars inbreng en ideeën op waarde schatten en zo samen tot de meest passende interpretatie komen. Ze leren ook verschillende perspectieven in ogenschouw te nemen, wat onontbeerlijk is bij een meerduidig verhaal.

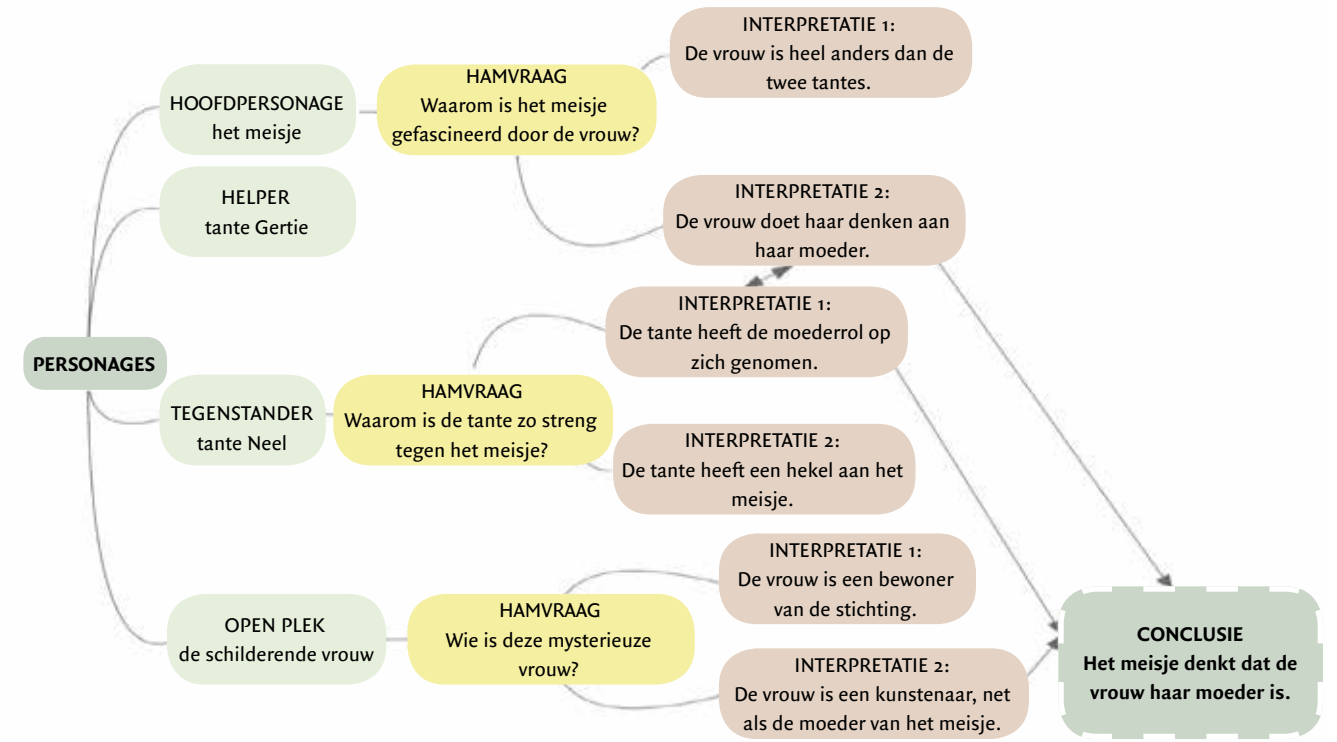
Als docent is het vooral zaak om tijdens deze gesprekken enige afstand te bewaren en je niet actief in de discussie te mengen. Wij merkten dat leerlingen de visie van de docent erg hoog aanslaan en hun eigen ideeën ter beoordeling voorleggen aan de docent. Het gaat er echter om dat leerlingen zelf het denkproces vormgeven en elkaars inbreng van commentaar voorzien. De docent kan hooguit doorvragen naar een verklaring voor een gegeven antwoord, en leerlingen aansporen om iets

1. Kun je dat uitleggen?
2. Hoe kwam je op dat idee?
3. Vertel daar eens iets meer over?
4. Heeft iemand nog een andere visie?
5. Ben jij het daarmee eens, en waarom dan?
6. Welke aanwijzingen in de tekst heb je gebruikt?
7. Kunnen we dit idee gebruiken voor de interpretatie?

Kader 2. Gespreksvragen voor leerlingen



Figuur 2. Het verhaalweb over de ruimte in 'Tien'



Figuur 3. Het verhaalweb over de personages in 'Tien'

Leerlingen kwamen met doordachte en originele ideeën, die door groepsgenoten kritisch bevraagd werden

verder uit te diepen of kernachtig samen te vatten. Waar leerlingen te veel afdrijven van centrale kwesties in het verhaal kan de docent bijsturen, zonder daarmee zijn eigen interpretatie op te dringen. Ook kan de docent een hamvraag van de leerlingen kiezen om een deel van het gesprek voor de klas te modelleren om leerlingen op weg te helpen.

Stof tot napraten

Om de besproken interpretaties tijdens het leesgesprek niet verloren te laten gaan, is het raadzaam dat leerlingen per hamvraag een aantekening maken van de uitkomst. Ze kunnen deze verwerken in hun verhaalweb: bij de hamvraag over de stichting kan na een verklarend gesprek hierover een mogelijke interpretatie worden ingevuld. Na afloop zouden de leerlingen hun verhaalweb weer kunnen gebruiken in een vervolggelbesprek met anderen, om zo een steeds completer, veelzijdiger beeld te schetsen van het meerduidige verhaal en de open plekken daarin (zie figuur 3).

Toen een van ons de stapsgewijze lessenserie in een klas uitprobeerde, leverde dat boeiende gesprekken op tussen de leerlingen over het verhaal 'Tien'. Leerlingen kwamen met doordachte en originele ideeën, die door groepsgenoten kritisch bevraagd werden. Er werd bijvoorbeeld een vergelijking met een film gemaakt waarin een personage zich in een vergelijkbare situatie bevindt.

Wanneer hetzelfde verhaal in groepjes is besproken, kan de docent daarna ook een klassengesprek leiden waarin de verschillende interpretaties met elkaar vergeleken worden. Zo krijgen leerlingen stap voor stap meer kennis over en inzicht in het verhaal, zonder dat de docent vertelt hoe zij het moeten interpreteren.

Het is overigens niet het einddoel dat leerlingen op elke hamvraag een bevredigend antwoord kunnen formuleren. Sommige verhaalelementen zullen onbestemd blijven, hetzij omdat de auteur hierover te weinig informatie verschaft, hetzij omdat leerlingen bepaalde kennis ontberen om deze volledig te begrijpen, dan wel omdat cruciale verbanden over het hoofd worden gezien. Het is zaak dat de docent duidelijk maakt dat zulke omissies niet fout of ongewenst zijn. De aantrek-

kingskracht van literaire verhalen schuilt immers voor een deel in het feit dat niet alles eenduidig en eenvoudig te verklaren is.

De aporie omarmen

Dergelijke onbestemdheid wordt in de filosofie ook wel aangeduid met de term *aporie*. Veel van Plato's dialogen eindigen hier bijvoorbeeld mee. Socrates werpt een vraag op, discuteert er met anderen over, maar het resultaat van zijn gesprek is niet sluitend. De kunst is om deze aporie niet als iets negatiefs te ervaren, maar als een kwestie waar nog eens over nagedacht kan worden, of gesproken met anderen, om uiteindelijk al dan niet tot een bevredigende conclusie te komen. Een leerling zou idealiter kunnen denken: *Ik snap dit nog niet helemaal, maar we hebben er wel een leuk en leerzaam gesprek over gevoerd*. Een leerdoel van het gezamenlijk praten over open plekken in literaire meerduidige teksten is om de aporie te omarmen. Een havoleerling die de lessenserie had gevolgd, gaf daarnaast aan dankzij de methodiek en het dialogisch lees-gesprek beter voorbereid te zijn op het beantwoorden van 'moeilijke' interpretatievragen tijdens het mondelinge examen literatuur.

Groepsgesprekken over literaire teksten zijn waardevol, omdat je met aanwijzingen in de tekst en elkaars referentiekader gezamenlijk grip kunt krijgen op een verhaal. Tot welke interpretatie je komt is bijzaak – het leerdoel voor leerlingen schuilt vooral in het kunnen voeren van een verdiepende discussie, waarbij de hamvragen een dankbaar middel zijn om stapsgewijs door te dringen tot de betekenis of essentie van het verhaal. Het gaat daarbij nogmaals niet om correcte antwoorden, maar wel om onderbouwde, passende interpretaties en doordachte (ham)vragen. Sommige lezers zullen een uitgang vinden uit het meerduidige verhaaldoolhof, andere verdwalen gelukkig in het web van verhalen dat de auteur gesponnen heeft. ■

LITERATUUR

- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Vossiuspers.
- Peper, R. (2004). *Alle verhalen*. Nieuw Amsterdam.
- Robben, T. (2012). Vrolijk lezen met meer hersens: De mindmap als didactisch instrument voor de ontwikkeling van leesvaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 99(4), 4–8.

nieuws

Het brein loopt constant op ons vooruit

Iedereen kent het gevoel wel: je praat met iemand die over zijn woorden struikelt en je krijgt de neiging om zijn zinnen af te maken. Onderzoeker Micha Heilbron ondervond dat dit voorspellingsmechanisme fundamenteel is voor de werking van ons brein. 'We weten natuurlijk allemaal dat we soms voorspellingen doen', zegt Heilbron, die onlangs cum laude promoveerde op dit onderwerp aan de Radboud Universiteit Nijmegen. 'Nu weten we dat het brein dit niet alleen doet onder omstandigheden waarin iemand actief deelneemt aan een gesprek, maar dat het brein voortdurend op elke situatie vooruitloopt.'

'Een algemene theorie over het voorspellende brein bestond al. Deze theorie gaat ervan uit dat het brein informatie analyseert door eigen verwachtingen te toetsen aan de werkelijkheid', legt Heilbron uit. 'Het brein analyseert informatie dus niet op het moment dat het binnenkomt maar vult het van tevoren in. Vervolgens vergelijken mensen de informatie die zij binnenkrijgen met datgene wat zij aanvankelijk hadden verwacht.'

Heilbron zocht in zijn promotieonderzoek uit wat, hoe vaak en onder welke omstandigheden mensen voorspellen door taalverwerking in de hersenen te analyseren. Hij keek onder andere naar de hersensignalen van proefpersonen die naar luisterboeken luisterden. 'Luisteren naar luisterboeken is vrijwel de meest passieve vorm van interactie met taal', zegt hij. Je hoeft namelijk niet te reageren zoals in een gesprek. 'Toch doet men constant voorspellingen. Hierdoor kunnen we concluderen dat voorspellen niet alleen gebeurt in een situatie waarbij je actief geëngageerd bent.'

Uit het onderzoek blijkt dat we die voorspellingen op alle niveaus van abstractie in taal doen. 'Het is niet één verwachting die men toetst, maar het zijn heel veel verwachtingen van losse onderdelen. We voorspellen dus niet het volgende specifieke woord in een zin, maar bijvoorbeeld de woordsoort, klank, of specifieke letters', zegt Heilbron. 'Wanneer er een zelfstandig naamwoord wordt verwacht en er een bijvoeglijk naamwoord komt, geeft dat op de hersenscan een uitschieter.'

Dankzij onze voorspellende bovenkamer kan men de wereld om zich heen snel en efficiënt herkennen, zelfs als informatie onzeker is. 'Als iemand totaal geen voorspellingen doet, zou diegene altijd achterlopen op de werkelijkheid', stelt de onderzoeker. Informatie wordt dan pas nadat het zich heeft afgespeeld verwerkt, wat het bijna onmogelijk maakt om te interacteren met wat er gebeurt.

Het voorspellende brein stelt ons ook in staat om te leren. 'Het brein is een soort statistisch orgaan dat zich bijstelt.' Hoe meer we ervaren, hoe beter onze verwachtingen zijn en hoe slimmer we dus worden. 'Het is zeldzaam dat je precies weet wat iemand gaat zeggen. Veel vaker heb je ongeveer een idee. Het brein is extreem gevoelig voor die mate van voorspelbaarheid en als het ernaast zit, zal het zich bijstellen voor de volgende keer', legt Heilbron uit. 'Als je helemaal niet van die voorspellingen zou doen, zou je vermoedelijk ook een stuk slechter nieuwe dingen kunnen leren.' ANS (Marieke van Ruiten)

Vrij lezen vooral effectief met toevoegingen

Kinderen die in hun vrije tijd veel lezen, hebben een hogere leesvaardigheid. Of ditzelfde ook geldt voor kinderen die op school vrij lezen, is niet helemaal duidelijk. Studies uit het verleden laten geen eenduidige effecten zien.

Een recent literatuuronderzoek van Florina Erbeli en Marianne Rice (zie <vllt.nl/vrijlezen>) met veertien studies uit de periode 2000–2020 toont aan dat de resultaten verschillen voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Bij basisscholieren worden geen effecten van vrij lezen gevonden op de leesvaardigheid. Bij middelbare scholieren is er sprake van gematigd positieve effecten op de leesvaardigheid. De leesfrequentie van basis- en middelbare scholieren wordt dankzij vrij lezen gematigd tot sterk positief beïnvloed.

Dat de effecten van vrij lezen niet heel sterk zijn, komt mogelijk doordat leerlingen onvoldoende begeleiding krijgen. Toevoegingen aan vrij lezen, zoals het maken van een voorselectie van boeken op basis van het leesniveau en het bieden van hulp en instructie bij de boekenkeuze, zou hen mogelijk kunnen ondersteunen, en het effect vergroten. Een meta-analyse van 48 studies (zie <vllt.nl/verrijkt>) laat zien dat toevoegingen aan vrij lezen, leidend tot verrijkt vrij lezen, een klein positief effect hebben op de leesvaardigheid van leerlingen (effectgrootte: 0,25). Dit geldt met name wanneer het boekenaanbod wordt voorge-selecteerd en afgebakend. Hulp en instructie door de docent en sociale interactie tussen leerlingen tijdens of na het vrij lezen blijken averechts te werken. Vooral leerlingen die het risico lopen op een taalachterstand zijn gebaat bij toevoegingen aan vrij lezen. Stichting Lezen

