

Literaire gesprekken in groep 7 en groep 8 van de basisschool

Een onderzoek naar stimulering van
literaire competentie

**Auteurs: Gertrud Cornelissen,
Maarten Dolk, Dick Schram**

In het kader van de kenniskring 'Geïnspireerd leren' doe ik (G.C.) sinds 2007 onderzoek naar literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool. Prof. dr. Dick Schram en dr. Maarten Dolk zijn respectievelijk promotor en copromotor bij dit onderwijsontwikkelingsonderzoek naar mogelijke groei in literaire competentie door literaire gesprekken. In dit artikel wordt uitleg gegeven over dit onderzoek. Nadat in de inleiding het belang van onderzoek naar literaire competentie is aangegeven, wordt de aanpak van het onderzoek naar literaire competentie beschreven. Het praktijkvoorbeeld laat een uitwerking zien van het theoretisch concept in groep 7. Het artikel wordt besloten met de eerste bevindingen en de stand van zaken in het onderzoek.

Ontwikkelen van literaire competentie

Nederlandse kinderen scoren in vergelijking met kinderen uit andere landen zeer goed op het gebied van letterlijk lezen, maar significant slechter op het gebied van het interpreteren van ideeën die niet letterlijk in de tekst zijn terug te vinden. Dit is een van de opvallendste uitkomsten van het internationale PIRLS-onderzoek naar leesprestaties van kinderen uit groep 6 (Mullis, Martin, Gozales, & Kennedy, 2006). In dit onderzoek zijn de tekstvragen verdeeld over vier belangrijke processen van leesbegrip:

- A: het vinden van expliciet genoemde informatie en ideeën;
- B: referenties kunnen maken die in de tekst zijn terug te vinden;
- C: interpreteren en integreren van ideeën en informatie;
- D: onderzoeken en beoordelen van de inhoud.

Nederlandse kinderen scoren bovengemiddeld op de onderdelen A, B en op onderdeel D op het aspect beschrijven of de gebeurtenissen echt gebeurd zouden kunnen zijn; ze scoren beduidend minder hoog op onderdeel C: het leggen van relaties binnen de tekst en bij onderdeel D op het aspect onderzoeken en evalueren van de verhaalstructuur. Zoals Netten formuleert:

“...lijken de leerlingen de basisvaardigheden van begrijpend lezen, zoals het opzoeken van informatie en het trekken van directe conclusies (tekstbegrip) goed te beheersen. Maar met de processen die meer denken en ervaring behoeven, zoals het integreren van ideeën en het evalueren van de inhoud (tekstinterpretatie) hebben de leerlingen moeite” (Netten, 2008, p. 6).

Bovendien blijkt uit dit onderzoek dat Nederlandse leerlingen in vergelijking met leerlingen uit andere landen relatief erg weinig tijd besteden aan het lezen van boeken. Ze hebben een negatieve attitude ten opzichte van lezen, maar desalniettemin denken ze wel positief over hun eigen leesprestaties (Mullis et al., 2006). Hieruit zou je kunnen afleiden dat lezen voor Nederlandse kinderen vooral een schoolse activiteit is, waar ze leren hoe ze een tekst letterlijk kunnen begrijpen. Dit staat nog ver af van het beeld van een literair competente lezer die zoals Van Dormolen e.a. beschrijven:

“...wegwijs wordt in het brede aanbod van boeken en organisaties, kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen voor die teksten en die waardering vervolgens beargumenteerd kan formuleren” (Van Dormolen, Van Montfoort, Nicolaas, & Raukema, 2005, p. 4).

In het Referentiekader taal en rekenen is de algemene omschrijving van de verschillende niveaus van het lezen van literaire en fictionele teksten afgeleid van de niveaus van literaire competentie zoals die door Witte opgesteld zijn voor het voortgezet onderwijs (Witte, 2008).¹ De verschillende competentieniveaus worden aangeduid met een voor dat niveau kenmerkende manier van lezen. Voor het basisonderwijs geldt dat leerlingen op het eind van groep 8 literaire en fictionele teksten ‘belevend’ moeten kunnen lezen, het streefdoel is fictie ‘herkennend’ kunnen lezen (Expertgroep, 2008). Bij ‘belevend’ lezen zoekt de lezer naar ‘primaire, emotionele prikkels, zoals spanning, sensatie en drama’ bij ‘herkennend lezen’ doet de lezer ‘pogingen het werk te plaatsen in zijn belevingswereld’ (Witte, 2008, p. 204). De overname van

de door Witte opgestelde niveaus voor het voortgezet onderwijs naar het basisonderwijs vergt wel een bezinning op de literaire mogelijkheden van basisschoolleerlingen. Uit recent onderzoek (Van der Pol, 2010, Ghonem-Woets, 2009) blijkt immers dat jonge kinderen niet alleen belevend en herkendend, maar ook reflecterend en interpreterend kunnen lezen. Uit het onderzoek van Van der Pol naar het lezen van prentenboeken als literatuur, blijkt dat kleuters kunnen praten over literaire kenmerken van een verhaal en hier bovendien ook nog van blijken te genieten. Als kleuters hiertoe al in staat zijn, dan geldt dat zeker voor leerlingen van de bovenbouw van de basisschool. Ghonem-Woets beargumenteert dat basisschoolkinderen meer dan alleen belevend en herkendend kunnen lezen. Zij bepleit om in het basisonderwijs meer aandacht te schenken aan het ontwikkelen van narratologische vaardigheden, hier bedoeld als inzicht krijgen in de manier waarop een verhaal verteld wordt (Ghonem-Woets, 2009). De centrale rol van de lezer ziet zij terug in de definiëring van literaire competentie door Coenen²: het kunnen communiceren met en over literatuur. Deze definiëring ligt ook ten grondslag aan ons onderzoek naar de uitwerking van literaire gesprekken op de literaire competentie van leerlingen van groep 7 en 8 van het basisonderwijs.

Onderzoek naar de uitwerking van literaire gesprekken

Leerlingen van twee groepen 7 en een groep 8 uit twee verschillende basisscholen hebben gedurende een jaar onder begeleiding van hun leraar gesprekken gevoerd over vier boeken. Kinderen lezen

¹ Witte beschrijft zes niveaus van literaire competentie: niveau 1: belevend, niveau 2: herkendend, niveau 3: reflecterend, niveau 4: interpreterend, niveau 5: letterkundig, niveau 6: academisch.

² De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het onderscheiden van samenhang en onderscheid tussen de verschillende soorten teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijk waardeoordeel aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven c.q. referentiekaders (Coenen, 1991).

“Deze gesprekken over boeken, waarbij leerlingen hun interactie met het gelezen boek met andere lezers bespreken noem ik literaire gesprekken.”

de boeken thuis, in de klas worden hun leeservaringen besproken. In een door de onderzoeker ontworpen handleiding voor de leraar (*het onderwijsleertraject*) wordt een opbouw aangegeven waarin leerlingen leren om in interactie te komen met het boek en hoe ze hier met elkaar over kunnen communiceren. De hypothese hierachter is dat door interactie met elkaar, kinderen een groei doormaken in hun literaire competentie. Cruciaal hierbij is dat voordat kinderen met elkaar hun leeservaringen gaan uitwisselen, ze eerst geleerd hebben hoe ze in gesprek kunnen komen met het boek. Een belangrijk hulpmiddel hierbij zijn de opmerkingen die leerlingen tijdens het lezen op een post-it hebben genoteerd. Deze post-it-opmerkingen worden in de klas in kleine groepjes en in de kring besproken. Bij de eerste twee boeken zijn dat wisselende groepjes; bij het derde en vierde boek zitten kinderen in een vaste leesgroep. In deze groepjes opereren kinderen steeds meer zelfstandig: in het vierde boek mondt dit uit in een leesclub, waarin kinderen uit een voorgeselecteerde lijst zelf het boek kiezen en ook hun eigen leertraject bepalen. Deze gesprekken over boeken, waarbij leerlingen hun interactie met het gelezen boek met andere lezers bespreken noem ik *literaire gesprekken*. Literair omdat het belangrijkste doel is meer inzicht te krijgen in de eigen literaire leeservaringen. Het literair denken van de leerlingen wordt in de gesprekken op gang

gebracht. Kenmerkend voor deze gesprekken is de centrale plek van het gelezen boek; bij de gesprekken liggen de boeken op tafel. Uit het onderzoek blijkt dat kinderen spontaan op zoek gaan naar citaten en dat ze elkaar soms ook fragmenten gaan voorlezen. Kinderen ervaren zo dat ze in het boek bewijsmateriaal vinden voor hun literaire ontdekkingen tijdens het gesprek. Om de groei in literaire competentie te kunnen vaststellen zijn vier indicatoren van literaire competentie onderscheiden en is een meetinstrument ontwikkeld waarmee de literaire competentie vastgesteld kan worden. Voordat ingegaan wordt op de bereikte resultaten, geef ik aan welke visie op betekenisgeving aan literatuur en op leren aan dit onderzoek ten grondslag ligt.

Theoretisch concept

In de opvattingen over betekenisgeving in het leesproces zijn twee visies te onderscheiden die hun uitwerking hebben op het literatuuronderwijs: de structuralistische visie met het accent op de tekst en de reader-responseopvatting met het accent op de lezer.

De structuralistische visie waarvan Culler een belangrijke vertegenwoordiger is, gaat ervan uit dat de betekenis van het literaire werk in de tekst ligt opgesloten en dat deze enige ware betekenis achterhaald

kan worden door het literaire werk goed te analyseren (Meijer, 1988; Oversteegen, 1969; Schram, 1999). Dit idee vinden we bijvoorbeeld terug in vragen naar de opvatting van de schrijver, het thema en de opbouw van de tekst. De tekst staat in deze opvatting centraal en de leraar met zijn kennis over literatuur leidt de leerlingen door het stellen van goede vragen en het geven van feedback naar deze enige juiste interpretatie.

De reader-responseopvatting legt het accent bij betekenisgeving niet bij de tekst, maar bij de lezer (Langer, 1995; Rosenblatt, 1995; Schram, 1999); lezers gaan vanuit hun eigen verwachtingen en leeservaringen in gesprek met de tekst en creëren hierbij hun eigen betekenis. Bij de lezersgerichte benadering bestaat er geen enige juiste interpretatie, de interpretatie is afhankelijk van de leeservaring van de lezer en in de interactie met literatuur kunnen zoals Langer zegt ‘nieuwe horizons van betekenis’ opdoemen (Langer, 1995). Ook hier is literaire kennis van leraren belangrijk, maar deze kennis wordt ingezet om op het juiste moment de goede vragen aan leerlingen te kunnen stellen.

De literaire gesprekken in het onderwijsleertraject zijn opgesteld vanuit de reader-responseopvatting. Lezers construeren hun eigen betekenis in interactie met de tekst. De opbouw van het onderwijsleertraject is gebaseerd op onderzoek van Langer naar het proces van betekenisgeving.

Langer laat aan de hand van veel beschrijvingen van het leesproces van reële lezers zien dat de groei van zogenaamde tekstwerelden in het hoofd (*envisions*), afhankelijk is van de interactie met de tekst (Langer, 1994a, 1994b, 1995, 2002, 2004). Langer omschrijft *envisions* als:

“...text worlds in the mind, and they differ from individual to individual due to personal and cultural experiences, relationships to the present experience, what a person knows and feels, and what one is after”(Langer, 1995, p. 181).

Iedere lezer bouwt tijdens het lezen zijn eigen tekstwereld en naarmate het lezen vordert, wordt deze tekstwereld verder uitgebreid. Langer onderscheidt vier vormen van betekenisgeving die tijdens het leesproces kunnen optreden:

1. Uit de tekstwereld zijn en erin stappen.
2. In de tekstwereld zijn en er doorheen bewegen.
3. Uit de tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.
4. Uit de tekstwereld stappen en de ervaringen objectiveren.

De eerste vorm heeft te maken met het overbruggen van de echte wereld naar de wereld van het boek. Lezers vormen aan de hand van enkele gegevens (titel, illustraties) verwachtingen over het boek. Deze verwachtingen zijn gebaseerd op eerdere leeservaringen. Als lezers enkele hoofdstukken gelezen hebben, raken ze vertrouwd met de setting van het verhaal, ze leren de personages beter kennen en raken misschien in verwarring als hun verwachtingen niet uitkomen.

In de tweede vorm van betekenis geven, gaan lezers op zoek naar verklaringen en zetten hierbij hun eigen persoonlijke ervaringen in. Ze proberen het boek te begrijpen door in de tekst verschillende aspecten met elkaar te verbinden en door de ervaringen en situaties in het boek te vergelijken met hun eigen leven en wereld. De eerste twee vormen van betekenisgeving hebben betrekking op het begrijpen en interpreteren van het boek.

In de derde vorm van betekenisgeving stappen lezers uit de wereld van het boek en denken ze na over de invloed van het boek op hun eigen leven en wereldbeeld. De tekstwereld beïnvloedt het beeld van de wereld van de lezer en dit veranderend beeld van de werkelijkheid maakt deel uit van de veranderende tekstwereld; de tekstwereld wordt uitgebreid met de wereld buiten het boek.

In de vierde vorm van betekenisgeving reflecteren lezers op de tekst en de leeservaring zelf. Lezers geven een oordeel over het literaire werk door bijvoorbeeld het werk te vergelijken met andere werken van de schrijver, met andere werken met hetzelfde thema, door het becommentariëren van recensies of door het werk vanuit een ander perspectief te bekijken. Het vormen van een beargumenteerd oordeel maakt deel uit van de gebouwde tekstwereld.

In de derde en vierde vorm wordt de gevormde tekstwereld toegevoegd aan de eigen ervaring en kennis van de wereld: respectievelijk een relatie leggen met eigen leven en wereldbeeld en de ervaring meer veralgemeend en een oordeel vormen over de waarde van de tekst.

In het leesproces kunnen deze vier vormen van betekenisgeving door elkaar heenlopen. Langer heeft geconstateerd dat de interpretatie groeit als lezers aan alle vier de betekenisvormen aandacht schenken, de volgorde waarin dat gebeurt, is van ondergeschikt belang voor de interpretatie.

In het onderzoek naar ontwikkeling van literaire competentie zijn de vier vormen van betekenisgeving van Langer met hulp van literair-didactische inzichten gepreciseerd naar de volgende niveaus van literaire competentie : niveau 1: komt niet voor, niveau 2: komt voor zonder argumentatie,

niveau 3: komt voor met argumentatie binnen het boek en niveau 4: komt voor met argumentatie buiten het boek.

De idee dat lezers hun eigen betekenisvormen, dat een tekst verschillende interpretaties kan hebben en dat de interpretatie van de leraar niet de enige juiste interpretatie is, is geworteld in een constructivistische opvatting over leren waarbij door interactie met de leerstof het creatief denkvermogen van de lerende ontwikkeld wordt. Literatuuronderwijs dat als doel heeft lezers hun eigen interpretatie te laten ontwikkelen, doet een groot beroep op het vormen van eigen gedachtes over de gelezen teksten. De ondersteunende rol van leraren hierbij is leerlingen te helpen hun eigen betekenissen te ontwikkelen. Dit betekent dat leraren in plaats van het beoordelen van opmerkingen van leerlingen op goed of fout, proberen te achterhalen wat leerlingen denken. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen te vragen hun gedachtes uit te leggen. Door het verwoorden van hun eigen gedachtes over de tekst worden leerlingen zich meer bewust van hun eigen beleving en kennis. Om dit proces goed te kunnen begeleiden, moeten leraren erop vertrouwen dat ze uit de voeten kunnen met wat leerlingen inbrengen. Chambers stelt dat leerkrachten die net met ‘Vertel eens’ beginnen zich daar vaak onzeker over voelen vanwege de angst dat ze vragen van leerlingen niet kunnen beantwoorden. Deze angst is onnodig:

“...als je erkent dat een leraar vragen mag stellen waarop hij het antwoord niet weet, en toe kunt geven dat je wilt proberen daar samen met de kinderen uit te komen’. (Chambers, 2002, p. 64)

Chambers benadrukt dat leraren die een ‘grondige kennis van het boek’ hebben zich beter kunnen concentreren op wat

leerlingen inbrengen en hier passende vragen bij kunnen stellen (Chambers, 2002).

Voor leerlingen betekent de rolverandering dat ze elkaar gaan bevragen in plaats van het beantwoorden van de vragen van de leraar. Bij het lezen ontstaan vaak vanzelf vragen over de tekst. Lezers vragen zich bijvoorbeeld af wat er gebeurt, wat de personages nou precies willen, hoe het verhaal zal aflopen, waar het eigenlijk allemaal over gaat. Lezers die vragen stellen, denken na over de tekst. Leerlingen zullen eraan moeten wennen dat hun eigen vragen en discussies hierover belangrijk zijn voor de interpretatie. Zij zijn gewend om te zoeken naar het antwoord dat de leraar in gedachten heeft. Traditionele gesprekken vertonen vaak hetzelfde IRE (Initiate, Respond, Evaluate)-patroon (Gambrell & Almasi, 1996). De leraar stelt een vraag, een leerling geeft antwoord en de leraar beslist of het antwoord goed of fout is, waarna de volgende vraag gesteld kan worden. Dit type gesprek noemt Gambrell geen ‘discussion’ maar een ‘recitation’ omdat er geen gemeenschappelijke poging ondernomen wordt om betekenis te construeren; de antwoorden die de leerlingen geven, zijn immers al bekend. Bij literaire gesprekken wordt het IRE-patroon vervangen door andere vraagpatronen, waarbij zowel leraren als leerlingen verschillende soorten vragen stellen naar aanleiding van een onderwerp. Rol van leraren hierbij is om kinderen aan te moedigen op elkaar te reageren en zelf steeds meer naar de achtergrond te verdwijnen. Dit betekent veel meer spreektijd voor leerlingen en veel meer inlevend luisteren door leraren. De kunst hierbij is om zodanige vragen te stellen dat lezers aangemoedigd worden om hun leeservaringen te verwoorden. Leraren kunnen proberen zoveel mogelijk leerlingen in het gesprek te betrekken door het toepassen van bepaalde vraagroutines,

“Leraren kunnen proberen zoveel mogelijk leerlingen in het gesprek te betrekken door het toepassen van bepaalde vraagroutines, waarbij op iedere vraag andere leerlingen reageren.”

waarbij op iedere vraag andere leerlingen reageren. Een vraagroutine bestaat uit een aantal verschillende soorten vragen naar aanleiding van de startvraag. In een vraagroutine komen zowel vragen over de betekenis als vragen die aanmoedigen om te gaan vertellen aan bod. Diverse auteurs (Calcins, 2001; Chambers, 2002; Van Coillie, 2007; Langer, 1995) hebben verschillende soorten vragen benoemd.

A Vragen met als doel betekenis te construeren

Kennisvragen doen een beroep op de kennis die lezers hebben van het boek en van literaire begrippen.

Bijvoorbeeld: Wie is het hoofdpersonage? Wat ben je van hem of haar te weten gekomen?

Belevingsvragen nodigen uit om de eigen beleving van het verhaal te verwoorden. Tellegen onderscheidt bij emotionele leesbeleving de volgende rubrieken: vreugde, verdriet, boosheid, angst, emoties bij zelforiëntatie zoals herkenning en bewondering, emoties bij naar buiten gerichte oriëntatie zoals nieuwsgierigheid en verbazing, emoties bij oriëntatie op anderen zoals meevoelen en medelijden (Tellegen & Frankhuisen, 2002).

Inlevingsvragen doen een beroep op het vermogen de gegevens uit het boek te koppelen aan eigen ervaringen en emoties. Leerlingen gaan zich door de gestelde vragen meer inleven in het verhaal. Bijvoorbeeld: Zou je zelf zo’n verhaal willen beleven? Vertel eens, waarom wel, waarom niet? Wat zou jij doen als je de hoofdpersoon van dit verhaal was?

Diepgangvragen nodigen uit om een antwoord te verduidelijken of een mening te verantwoorden. Bijvoorbeeld: Hoe weet je dat? Ik ben er niet zeker van dat ik het goed begrijp. Bedoel je dat...? Kun je een voorbeeld geven? Kun je het op een andere manier zeggen? Chambers raadt aan om ‘waaromvragen’ te vermijden en deze vraag vanwege de meer uitnodigende vorm te veranderen in: ‘Vertel eens’ (Chambers, 2002). Diepgangvragen worden ook getypeerd als verduidelijkingsvragen.

Interpretatievragen nodigen uit om een persoonlijke interpretatie te geven. Bijvoorbeeld: Wat bedoelde Mori volgens jou toen hij zei dat de naam van de cactus sneeuw witje was?

Beoordelings- en evaluatievragen nodigen uit een oordeel te geven over het boek of over een fragment.

Bijvoorbeeld: Wat vind je van het einde van het boek? Wat vind je het mooiste stukje uit het boek? Een speciaal soort beoordelingsvragen is vergelijkende vragen: deze nodigen uit om vergelijkingen te maken met andere boeken of andere auteurs. Vanuit de vergelijking kan het oordeel beter gemotiveerd worden.

Bijvoorbeeld: In *Tien torens diep* ging het ook over vriendschap. Wat maakt bezoek van Mister P nu anders?

B Vragen met als doel de interactie tussen de leerlingen te bevorderen

Regisseervragen dagen alle leerlingen uit om ook een rol in het gesprek in te nemen. Leerlingen wordt gevraagd om hun goed- of afkeuring te verwoorden en om verschillende ideeën met elkaar te verbinden.

Bijvoorbeeld: Kunnen jullie begrijpen dat dit zo belangrijk voor Natascha is? Dit is een interessante gedachte. Ik ben benieuwd wie het hier mee eens is en wie er anders over denkt. Eerst wil ik iemand horen die dit idee ondersteunt. Esther, vertel jij eens wat je goed vindt aan het idee van Frank. Wie wil er nog iets aan toevoegen? Wie denkt er heel anders over? Lilian, wil je teruggaan naar iets wat Kevin al eerder heeft verteld?

Vragen om samen te vatten.

Bijvoorbeeld: We hebben verschillende argumenten besproken. Welke argumenten lijken op elkaar? Welke argumenten vinden jullie het belangrijkste? Waarom?

Bij het bespreken van een bepaald tekstfragment wordt gestart met een kennis, belevings- of inlevingsvraag, waarna andere soorten vragen volgen. Hoe dat in de praktijk uitwerkt, zien we in de volgende paragraaf.

Een voorbeeld uit de praktijk

Kinderen moeten leren om over hun post-it-opmerkingen wat langer door te praten. Het stellen van vragen is hierbij een essentiële vaardigheid. Om een beeld te krijgen hoe leerlingen leren om over post-its wat langer met elkaar door te praten en om hierover vragen aan elkaar te leren stellen volgt hieronder een fragment uit een literair gesprek over *Tien torens diep*.



Een verhaal over twee vrienden, Stef en Victor die opgroeien in een mijnwerkersdorp in de jaren vijftig in Zuid-Limburg.

De rol van onderwijs en godsdienst, de gevaren van het werken in de mijnen vormen de achtergrond voor de avonturen van de twee jongens en hun stoere vriendin: Wietske.

Het boek geeft een ietwat geromantiseerd, maar wel realistisch beeld van het leven in een Limburgse kolonie.

In het derde gesprek in groep 7 over *Tien torens diep*¹ probeert de leerkracht de kin-

deren aan de hand van de post-it-opmerkingen die ze gemaakt hebben, wat langer te laten doorpraten over de opgeschreven opmerkingen zodat er een echt gesprek ontstaat. Aan de hand van een post-it-opmerking vraagt ze aan de leerlingen hoe ze hier op zouden kunnen reageren: Leerkracht: “Ik heb bijvoorbeeld een post-it geplakt op blz. 38 daar staat op: ‘Zielig stukje’. Ik zal je vertellen: Het ging over het paardje Lisa.”

Amal reageert opgewonden met “Ja”, andere kinderen knikken ook heftig van ja. De leerkracht vervolgt: “En op een gegeven moment vond ik dit stukje zielig omdat hij niet meer boven de grond kon komen. Dat paard bleef voor altijd onder de grond en dat stukje vond ik zielig. Stel je voor, ik vertel tegen jou, dat stukje vond ik zielig. Ik vond het zielig dat hij nooit meer boven de grond kon komen. Wat kun je dan aan mij gaan vragen? Denk er eens even over na. Je bent met mij aan het praten over het boek en ik vertel aan jou: dit stukje vind ik zielig. Ik vind het paard zielig, wat zou je dan aan mij kunnen vragen?” De leerkracht benadrukt dat kinderen er even over moeten nadenken. Na een korte stilte zegt Fouad: “Waarom vind je dat zielig?”

De leerkracht schrijft op het bord:

1. Waarom vind je het paard zielig? (inlevingsvraag)

Leerkracht: Ik vind het zielig want dat paard komt helemaal niet meer boven de grond en hij ziet geen daglicht meer. (Stilte)

Leerkracht: Wat kun je nog meer vragen? Want er ging ook een stukje over wat opa daarover vertelde. (verhelderingsvraag)

Mehmet: Wat zou jij doen?

Leerkracht: Wat zou je doen?

Amal: Als je die man was (inleving)

Leerkracht: Als ik opa was?

Kinderen: Jaa.

¹ Het eerste boek waarover kinderen met elkaar gesprekken voerden, dus nog sterk leerkrachtgestuurd.

Leerkracht schrijft op het bord:

2. Wat zou jij doen als je opa was? (inlevingsvraag)

Samen met de leerkracht komen kinderen nog tot de volgende vragen:

3. Vindt opa het ook zielig? (interpretatievraag)
4. Wat zou jij doen als je het paardje was? (inlevingsvraag)
5. Hoe zou het paard zich voelen? Wat zou het paard ervan vinden? (interpretatievraag)

Na deze instructie gaan kinderen in kleine groepjes praten over hun eigen vragen en kiezen ze één vraag uit waar ze in de kring over willen praten. De instructie heeft er toe geleid dat iedere groep een vraag heeft opgesteld waarover ze met elkaar betekenisvol aan de gang kunnen.

1. Als je Wietske was, zou jij dan door het gat van de badkamer van Dries kijken? (inlevingsvraag)
2. Opa bracht lekkers mee voor het paard. Vind je het paard dan nog zielig? (interpretatievraag)
3. Hoe zou jij het vinden als je Dries was en als die kinderen kwamen kijken? (inlevingsvraag)
4. Wat zou jij doen als je het paard onder zag en je kwam gewoon langs en je zag hem zielig doen? (inlevingsvraag)

Na de instructie van de leerkracht zijn leerlingen dus heel goed in staat om betekenisvolle vragen te stellen. Bovendien blijkt uit de analyses van de gespreksfragmenten bij boek 3 en 4 dat kinderen in hun eigen leesgroepjes ook aan elkaar betekenisvolle vragen stellen toepassen. Ze hebben ervaren dat vragen stellen geen uiting van 'domheid' is, maar integendeel juist een manier is om met elkaar hun leeservaringen verder uit te diepen. Een favoriete vraag van kinderen is de inlevingsvraag. Inlevingsvragen kunnen zowel

“Na de instructie van de leerkracht zijn leerlingen dus heel goed in staat om betekenisvolle vragen te stellen.”

leiden naar beleving als naar interpretatie. De inlevingsvraag van het groepje van Arif, Fouad, Aya en Dania: 'Wat zou jij doen als je langsliep en je zag het paard zielig doen?' zet de kinderen aan tot interpretatie. Nadat enkele kinderen eerst in korte zinnestukjes mogelijke oplossingen vertellen zoals 'het paard helpen, het paard verzorgen, iets lekkers meenemen, iemand vragen om te helpen', komt Amal met een wat uitgebreidere argumentatie:

1. Amal: Je krijgt toch geld hè van de baas in de mijn, dan zou ik al mijn geld sparen en dan zou ik naar de baas van de mijn gaan en dan zou ik het paard willen kopen. En dan zou het paard van mij worden en dan zou ik hem goed verzorgen. (interpretatie met argumentatie binnen het boek)
2. Leerkracht: Stel eens wat vragen aan elkaar. Zou die baas zeggen: Ja het is goed?
3. Hafid: Als je al je geld geeft.
4. Essia: Als je veel geld geeft.
5. Leerkracht: Maar dan zit er weer een ander paard in de mijn.
6. Amal: Maar die opa die houdt van die paardjes en daarom wil hij het paard helpen. (interpretatie niveau 3)
7. Leerkracht: Reageer eens op elkaar: stel eens meer vragen.
8. Ahrif: Waarom zou je het geld geven?
9. Amal: Ja, omdat die opa van hem houdt. (interpretatie argumentatie binnen het boek)
10. Essia: Ja, je geeft al het geld van die

man aan het paard. Wat moet je dan zelf doen van dat geld?

11. Amal: Dan zou ik doorwerken en daar eten van kopen.
12. Essia: En als je niet goed kunt zorgen, je hebt te weinig geld uit de mijnen?
13. Amal: Dan zou ik mijn eten aan het paard geven, want je kunt langer met eten in je maag en een paard niet. (interpretatie met argumentatie buiten het boek)
14. Leerkracht: Stel eens wat vragen, doe eens mee met het gesprek. Ook hier aan deze kant. Probeer eens mee te doen met het gesprek. Mee te denken. Je probeert je ook een beetje te verplaatsen, dat is heel belangrijk. Dus Amal zegt: 'Ik zou al mijn geld sparen en dan het paard kopen van de baas.' Is dan het probleem opgelost?
15. Kinderen: Nee.
16. Hafid: Of je kan hem eruit halen, dat hij niet zo goed meer kan leven onder in de mijn. Dus dan haal je hem eruit en als je hem hebt, kun je hem aan iemand verkopen die goed voor hem kan zorgen. (interpretatie niveau 4)
17. Hind: En als dat geld niet genoeg voor dat paard is?
18. Leerkracht: Ja wat doe je dan als de baas zegt: 'Nee je krijgt dat paard niet?' (Kinderen door elkaar) (...)
19. Ibrahim: Je kunt toch ook de dieren-ambulance halen.
20. Leerkracht: Maar bestonden die toen al?

21. Kinderen: Nee.
22. Leerkracht: Maar nu wel hè, jij zou een dierenambulance halen.
23. Amal: Of je moet de dokter erbij halen of de politie en zeggen hier bij de mijnen worden dieren slecht behandeld.
24. Leerkracht: Wat zou de politie dan zeggen?
25. Amal: Dat ze het paard weg moeten halen. (interpretatie, argumentatie buiten het boek)
26. Leerkracht: Ja zou de politie dat gezegd hebben in die tijd? Wat denk je? Wat was de mijn voor de mensen?
27. Amal: Heel belangrijk.
28. Leerkracht: Heel belangrijk want...
29. Essia: Paarden onder de grond was heel normaal in die tijd en de politie vindt dat zeker ook. (interpretatie niveau 4)

In dit gesprek zoeken kinderen samen naar een mogelijke oplossing voor de benarde situatie van het mijnpaard. Chambers noemt dit *samenspraak*. Op aanmoediging van de leerkracht stellen kinderen verschillende verdiepingsvragen naar: de motivatie om het paard te kopen (r. 8), de consequenties voor je eigen leven (r.10, r.12), andere alternatieven (r.17). Dit leidt zowel tot argumentaties binnen als buiten het boek. Amal beargumenteert dat opa het paard zou willen kopen uit liefde (r.9). Bij het bespreken van alternatieven worden oplossingen aangedragen die niet passen bij de tijd waarin het verhaal zich afspeelt (r.16, r. 23, r.25). Door de verdiepingsvragen van de leerkracht die het perspectief verleggen naar de tijd waarin het verhaal zich afspeelt (r.20, r.24, r.26), beargumenteert Essia met een argument buiten het boek waarom de politie niet zal helpen om de mijnpaarden te verlossen. Kinderen krijgen een beeld van de tijd waarin het verhaal zich afspeelt. Vanuit een post-it-opmerking over een beleving

zonder argumentatie, is via vragen die kinderen zelf opgesteld hebben, de interpretatie over het gedrag van opa en de tijd waarin het verhaal speelt, gegroeid.

Eerste bevindingen

Leerlingen en leraren zijn erg enthousiast over de literaire gesprekken. In een schriftelijke enquête geeft een grote meerderheid van de leerlingen aan dat ze de gesprekken zowel boeiend als leerzaam vinden (respectievelijk 40 en 42 van de 56 leerlingen). Veel leerlingen (46) geven ook aan dat ze veranderd zijn in hun leesgedrag: Laila: "Ik lees nu veel meer boeken, ik lees nu ook leukere boeken en ik snap het meteen." Stef: "Ik lees nu heel anders en rustiger." Imke: "Ik heb geleerd dat ik lezen eigenlijk wel leuker vind."

Leraren benadrukken de veranderingen in leesgedrag bij zowel zwakke als sterke lezers:

Juf Iris: "Ze hadden het vertrouwen; ik weet wat ik moet doen en ik kan op mijn manier meepraten. Ik heb vooral gezien dat de zwakkere lezers, maar ook de kinderen die communicatief een stuk zwakker zijn, een enorme groei hebben doorgemaakt." Meester Erik: "Tijdens het project werden de zwakkere lezers door kinderen geprikkeld om te gaan lezen en wat bij bepaalde personen wel geholpen heeft, is dat ze gemerkt hebben als je op een bepaald moment over een aantal bladzijdes heen bent, het boek best leuk kan worden." Juf Marja: "Kinderen hebben geleerd na te denken over wat er geschreven is en ze hebben geleerd om daarover te praten, dat je daarover kúnt praten." Juf Ceciel: "Ze kiezen niet alleen meer voor de gemakkelijke weg, maar echt voor een boek. En ook tijdens de boekbespre-

king vertellen ze nu niet alleen meer kort waar het over gaat, maar nu kwam er ook van: 'Dit is heel belangrijk in het boek.' Dat ze echt dieper op de inhoud van het boek ingingen, dat vind ik wel heel leuk." Meester Erik geeft aan dat zijn verwachtingen bij het stellen van vragen veranderd zijn: "Maar als je in het begin een vraag stelt, ga je ervan uit dat je dan antwoord krijgt. Maar om er een groeps gesprek van te maken is het belangrijk dat kinderen op elkaar reageren. Dat is moeilijk en daar ben ik wel in gegroeid. Ik verwacht nu geen antwoord maar ik verwacht dat ze er met elkaar over gaan praten." Leraren hebben gemerkt dat kinderen gegroeid zijn in hun literaire competentie. Dit wordt bevestigd door de resultaten uit de recensies die kinderen bij ieder boek geschreven hebben. Op het gebied van beleving en interpretatie is er sprake van een duidelijke groei. Op het domein interpretatie maken kinderen de grootste ontwikkeling door: het percentage leerlingen dat hun interpretatie is gaan beargumenteren, groeit van 14% (waarvan 9% van de leerlingen argumentaties geeft binnen het boek en 5% buiten het boek) naar 46% (waarvan 31% van de leerlingen met argumentatie binnen het boek en 15% met argumentatie buiten het boek). Bij beleving is het opvallend dat ondanks het hoge percentage van leerlingen die hun belevingen bij het eerste boek al beargumenteren (60% van de leerlingen waarvan 49% met argumentatie binnen en 11% met argumentatie buiten het boek) dit percentage in het derde boek stijgt naar 73%, waarvan 61% met argumentatie binnen het boek en 12% met argumentatie buiten het boek. Tegen onze verwachtingen in zijn de argumentaties op het gebied van beoordeling en narratief begrip erg laag. Bij het keuzeboek, waarin kinderen in zelfstandige leesgroepjes opereren, is er op het gebied van beleving en interpretatie

een terugval van boek 3 naar boek 4. Bij beleving beargumenteert bij het vierde boek 54% van het aantal leerlingen hun argumentaties waarvan 45% van de leerlingen met argumentatie binnen het boek en 9% met argumentatie buiten het boek. Bij interpretatie beargumenteert 31% van het aantal leerlingen hun interpretaties. Van boek 1 naar boek 4 zijn kinderen dus wel gegroeid in het beargumenteren van hun interpretaties en zijn de argumentaties bij belevingen iets minder geworden. Een volgende stap in het onderzoek is het geven van een verklaring voor al deze bevindingen. Uiteindelijk hoop ik alle gegevens te verwerken in een proefschrift dat naast een verfijning en uitbreiding van de theorie over literaire gesprekken, aan leraren een mogelijke werkwijze laat zien hoe deze theorie inde praktijk kan worden toegepast.

Gertrud Cornelissen is opleidingsdocente bij De nieuwste pabo en bereidt een proefschrift voor over de uitwerking van literaire gesprekken op de literaire competentie van leerlingen van groep 7 en groep 8 van de basisschool.

Literatuur

- Calcins, L. M. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Pearson Education.
- Chambers. (2002). *Vertel eens, Kinderen, lezen en praten*. Den Haag: Biblion.
- Coenen, L. (1991). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10 (2), 55-78.
- Coillie van, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten, Hoe werken (met) kinderen en jeugdboeken?* Leuven, Leidschendam: Davidsfonds/Infodok, Biblion Uitgeverij.
- Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas & A.-M. Raukema (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Expertgroep. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen, De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede.
- Gambrell, L., & Almasi, J. (1996). *Lively discussions! Fostering engaged reading*. Newark: International Reading Association.
- Ghonem-Woets, K. (2009). *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Langer, J. A. (1994a, geraadpleegd op 1-12-2010). *Conversations in literature. Report Series*, from www.learner.org. *A response-based approach to reading literature*. Albany, NY: National Research Center on literature teaching and learning.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. Newark: International Reading Association.
- Langer, J. A. (2002, geraadpleegd op 1-12-2010). *The literate mind. Opinion papers - Speeches/ Meeting papers*, from <http://cela.albany.edu>
- Langer, J. A. (2004). Literacy and motivation. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literature as an environment for engaged readers*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Meijer, M. (1988). *De lust tot lezen. Nederlandse dichters en het literaire systeem*. Amsterdam: Sara, Van Gennep.
- Mullis, I. V. S., Martin, O., Gozales, J., & Kennedy, A. M. (2006). *International report, IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Boston: International study center, Lynch school of education, Boston College.
- Netten, A. (2008). Leesprestaties Nederlandse leerlingen groep 6 zeer goed. *Taal lezen primair* (1), 4-8.
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven, Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO, Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Oversteegen, J. J. (1969). *Vorm of vent*. Amsterdam: Polak & Van Gennep.
- Pol van der, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft, Amsterdam: Eburon, Stichting Lezen.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Schram, D. (1999). Literatuur-normen en waarden-lezen. In P. Mooren, van Lierop-Debrauwer, H., De Vries, A. (Ed.), *Morele verbeelding. Normen en waarden in de jeugdliteratuur*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* (Vol. 2). Delft: Eburon.
- 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*. Delft: Eburon.