

MAAR ALS JE EROVER NADENKT...

EEN JAAR LITERATUURONDERWIJS IN
GROEPEN 7 EN 8 VAN DE BASISCHOOL

GERTRUD CORNELISSEN



MAAR ALS JE EROVER NADENKT...

Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus

ISBN: 978-94-6301-054-2

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Delft, www.eburon.nl

Foto omslag: Rufus de Vries

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

©Stichting Lezen 2016

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

MAAR ALS JE EROVER NADENKT...

EEN JAAR LITERATUURONDERWIJS IN GROEPEN 7 EN 8
VAN DE BASISCHOOL

GERTRUD CORNELISSEN

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 27

INHOUD

VOORWOORD	IX
DEEL I · THEORETISCH CONCEPT ONTWIKKELING NAAR LITERAIRE COMPETENTIE	1
INTRODUCTIE	3
1 LITERAIRE COMPETENTIE: TEKST EN LEZER	7
1.1 Begripsbepaling	7
1.2 Betekenisgeving in het leesproces	11
1.3 Dimensies van literaire competentie	16
2 ONTWIKKELING IN LITERAIRE COMPETENTIE	35
2.1 Ontwikkelingsfasen	36
2.2 Leessocialisatie	39
2.3 Literair ontwikkelingsmodel voor het lezen van fictie in het basisonderwijs	42
2.4 Onderzoeken naar literaire competentie	49
3 BEVORDEREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE	53
3.1 Constructivistisch leren	53
3.2 Ontwikkelingsgericht leren	55
3.3 Sociaal-constructivistische visie op literaire ontwikkeling	56
3.4 Literaire gesprekken	58
3.5 Van theoretisch concept naar onderzoek	67
DEEL II · ONDERZOEK NAAR ONTWIKKELING IN LITERAIRE COMPETENTIE	75
4 AANPAK VAN HET ONDERZOEK	77
4.1 Onderzoeksvragen	79
4.2 Pilot naar de uitvoering van literaire gesprekken	80
4.3 Context van het onderwijsleertraject	82
4.4 Keuze van de boeken	82
4.5 Volgorde van de boeken	87
4.6 Opbouw in het onderwijsleerproces	88
4.7 Instructie aan de leerkrachten	89

4.8	Analyseren van data	91
4.9	Coderen van literaire competentie	93
5	BEVINDINGEN	107
5.1	Bevindingen recensies	107
5.2	Bevindingen dagboeken	118
5.3	Bevindingen lievelingsboeken	122
5.4	Verschillen jongens en meisjes	126
5.5	Samenvatting veranderingen in interactie met het boek	131
5.6	Bevindingen gesprekken	133
5.7	Samenvatting verandering in interactie over het boek	143
6	ONTWIKKELING IN INTERACTIE <i>MET EN OVER</i> HET BOEK	147
6.1	Beantwoording onderzoeksvraag 1	148
6.2	Beantwoording onderzoeksvraag 2	152
6.3	Vergelijking ontwikkeling in interactie <i>met en over</i> literatuur	154
7	PROCES VAN ONTWIKKELING NAAR LITERAIRE COMPETENTIE IN DE GESPREKKEN	157
7.1	Ontwikkeling in beleving bij het eerste en tweede boek	157
7.2	Ontwikkeling in beleving bij het derde en het vierde boek	171
7.3	Ontwikkeling in interpretatie bij het eerste en tweede boek	177
7.4	Ontwikkeling in interpretatie bij het derde en het vierde boek	194
7.5	Ontwikkeling in beoordeling bij het eerste en het tweede boek	214
7.6	Ontwikkeling in beoordeling bij het derde en het vierde boek	225
7.7	Ontwikkeling in narratief begrip bij het eerste en het tweede boek	230
7.8	Ontwikkeling in narratief begrip bij het derde en het vierde boek	234
7.9	Beantwoording onderzoeksvraag 3	239
DEEL III • CONCLUSIE EN DISCUSSIE		247
8	CONCLUSIE	249
8.1	Proces van ontwikkeling in literaire competentie	249
8.2	Literair competente leerlingen in het primair onderwijs	256
8.3	Verfijning van de didactiek literaire gesprekken	260
8.4	Stimuleren van literaire ontwikkeling	266
8.5	Reflectie op het onderzoek	268

9	SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN	271
9.1	Samenvatting	271
9.2	Aanbevelingen	275
	SUMMARY	279
	BIBLIOGRAFIE	285
	BIJLAGEN	297

VOORWOORD

“Praten over lezen is wezenlijk,” zo stelt Aidan Chambers, “omdat we pas weten wat we denken als we het onszelf horen zeggen.” Door kinderen de mogelijkheid te geven om hun leesbelevingen met elkaar te bespreken, krijgen ze een dieper leesbegrip en wordt hun literaire competentie groter.

Stichting Lezen beschouwt praten over boeken als een van de succesfactoren van leesbevordering, en zet zich in om (praktijk)kennis op dit gebied te ontsluiten en te verspreiden. Met genoegen presenteren wij dan ook het proefschrift van Gertrud Cornelissen. Onder begeleiding van dr. M. Dolk en prof. dr. D. Schram voerde zij een praktijkontwikkelingsonderzoek uit naar het effect van boekgesprekken op de literaire competentie van leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool.

Het belang van het onderzoek van Cornelissen voor het werk van Stichting Lezen is tweeledig. Allereerst biedt het onderzoek waardevolle nieuwe kennis over de opbrengsten van boekgesprekken in de klas. Door kinderen te laten praten over boeken kan hun literaire competentie worden ontwikkeld, zo laat Cornelissen zien. Tijdens het uitgevoerde onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool* gingen kinderen hun belevingen en interpretaties meer beargumenteren. Met behulp van het ontwikkelde meetinstrument voor literaire competentie werd vastgesteld dat kinderen vooral vooruit gingen op de onderscheiden dimensies beleving en interpretatie en in mindere mate op beoordeling. Daarnaast is geconstateerd dat kinderen beduidend meer en meer gevarieerde vragen gingen stellen, waaronder verdiepvragen en inlevingsvragen.

Ten tweede vult het onderzoek van Cornelissen een belangrijk hiaat op in het bestaande onderzoek naar literaire competentie. Eerdere studies keken naar de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters (Van der Pol, 2010) en middelbare scholieren (Witte, 2008), maar nog niet eerder werd de aard en ontwikkeling van literaire competentie bij bovenbouwleerlingen op de basisschool in kaart gebracht. Een belangrijke bevinding van Cornelissen is dat beleving essentieel is. De groei die kinderen doormaken in hun leesbeleving vormt de basis voor ontwikkelingen in de drie andere onderscheiden dimensies van literaire competentie (interpretatie, beoordeling en narratief begrip).

Stichting Lezen werkt vanuit de visie van de doorgaande leeslijn: aandacht voor leesplezier, leesvaardigheid en literaire vorming op ieder moment in de ontwikkeling. Het proefschrift van Cornelissen biedt nieuwe inzichten en aanknopingspunten om effectief aan de doorgaande leeslijn te blijven werken. Maar we kunnen dit niet alleen. In samenwerking met wetenschappers, beleidsmakers en mensen die werken in de praktijk wil Stichting Lezen zich blijven inspannen om van ieder kind een lezer te maken. Wij gaan de dialoog graag aan.

Gerlien van Dalen

Directeur Stichting Lezen



DEEL I

**THEORETISCH CONCEPT
ONTWIKKELING NAAR
LITERAIRE COMPETENTIE**



'Is er iets mooiers op de wereld dan letters? Tovertekens, stemmen van de doden, bouwstenen van wonderlijke werelden, beter dan deze wereld, troostgevers en verdrijvers van eenzaamheid. Hoeders van geheimen, verkondigers van de waarheid...'

Proef ieder woord Meggie, fluisterde de stem van Mo in haar, laat het op je tong uiteenvallen. Proef je de kleuren? Proef je de wind en de nacht? De angst en de vreugde? En de liefde. Proef haar Meggie, en alles komt tot leven.

Cornelia Funke, *Hart van inkt*

Dus vertelde Mierlo de Watergeest over de Oceaan van Verhalenstromen, en hoewel Haroen een gevoel van hopeloosheid en mislukking over zich had, kreeg de betovering van de Oceaan hem in haar greep. Hij keek in het water en zag dat het was samengesteld uit duizend en duizend en duizend en één verschillende stromen met allemaal een andere kleur, die in een vloeibaar adembenemend ingewikkeld tapijt met elkaar verflochten waren; en Mierlo legde uit dat dit de Verhalenstromen waren, dat elke gekleurde streng een verhaal voorstelde en bevatte.

Salman Rushdie, *Haroen en de zee van verhalen*

INTRODUCTIE

In het curriculum van het basisonderwijs wordt niet gesproken over literatuuronderwijs, maar over leesonderwijs. Dit leesonderwijs is opgesplitst in de domeinen technisch lezen, begrijpend lezen, studerend lezen en belevend lezen (Huizenga, 2007). Het onderscheid berust op verschillende doelstellingen: de doelstelling bij technisch lezen luidt “het vlot kunnen decoderen van het alfabetisch schriftstelsel”, bij begrijpend lezen is het doel “het kunnen achterhalen van de betekenis”, bij studerend lezen gaat het erom dat “de inhoud van de tekst kan worden vastgelegd” en bij belevend lezen “staat de emotionele betrokkenheid van de lezer bij een tekst centraal” (Huizenga, 2007, pp. 13-14). Dit kunstmatige onderscheid is bij de publicatie van *Over de drempels met taal* (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008), waarin doorlopende leerstoflijnen voor het leesonderwijs beschreven worden voor eind primair onderwijs, eind vmbo, eind mbo-4 en havo en eind vwo, ondervangen door het vaststellen van niveaubeschrijvingen voor “Lezen van zakelijke teksten” en “Lezen van literaire en fictionele teksten” (pp. 39-43). De term ‘literaire en fictionele teksten’ wordt in deze publicatie niet toegelicht; uit de representatieve voorbeelden die hierbij gegeven worden, blijkt dat het gaat om het begrijpen, interpreteren en evalueren van proza en poëzie, het traditionele terrein van het literatuuronderwijs. Dit vormt een belangrijk keerpunt voor het leesonderwijs in de basisschool, waarin traditioneel meer aandacht wordt geschonken aan het leren lezen van zakelijke teksten tijdens het begrijpend lezen dan aan het leren lezen van fictie tijdens het belevend lezen (Van Gelderen, 2012; Houtveen, 2013). De grotere aandacht voor het lezen van informatieve teksten blijkt ook uit de Kerndoelen die al eerder door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen zijn opgesteld voor het leesonderwijs (2006).¹ Slechts één kerndoel heeft betrekking op leesbeleving, namelijk kerndoel 9: “De leerlingen krijgen plezier in

1 In 2006 zijn de kerndoelen voor Nederlands teruggebracht tot negen kerndoelen verdeeld over mondeling onderwijs (kerndoel 1, 2 en 3), schriftelijk onderwijs (kerndoel 4, 5, 6, 7, 8 en 9) en taalbeschouwing (kerndoel 10, 11 en 12). De doelen voor lezen zijn ondergebracht bij het schriftelijk onderwijs, waarbij drie doelen geformuleerd zijn voor het lezen van zakelijke teksten (kerndoel 4: de leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen, kerndoel 6: de leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen en kerndoel 7: de leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten). De kerndoelen 5 en 8 hebben betrekking op het schrijven van teksten.

het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2006, p. 17). Dit doel is veel vrijblijvender geformuleerd dan de kerndoelen die betrekking hebben op het lezen van zakelijke teksten (zie voetnoot 1, de kerndoelen 4, 6 en 7). Het onderscheid tussen lezen van zakelijke teksten en lezen van literaire en fictionele teksten zoals dat in de publicatie *Over de drempels met taal* (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) beschreven is, geeft het belang aan van zowel het lezen van zakelijke als van fictionele teksten. De gepresenteerde doorlopende leerlijn van het lezen van fictie van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs biedt mogelijkheden om het literatuuronderwijs in het basisonderwijs meer op de kaart te zetten.

Toch zijn er wel kanttekeningen te plaatsen bij de niveaubeschrijving van het lezen van fictie. Het eindniveau voor het primair onderwijs, niveau 1F “kan jeugdliteratuur belevend lezen” is gerelateerd aan het enige kerndoel dat vastgesteld is voor belevend lezen: kerndoel 9 “plezier beleven aan het lezen van fictie en non-fictie”. Publicaties op het gebied van een doorgaande leeslijn in literaire competentie (onder anderen Duijx, Van Bavel, Geljon, Van Lierop-Debrauwer, Raukema, Schram, Staes en Terry, 2003; Van Dormolen, Van Montfoort, Nicolaas en Raukema, 2005; Laarakker, 2006) leggen een link tussen plezier beleven en een ontwikkeling in literaire competentie. Het is opmerkelijk dat in de niveaubeschrijving van het lezen van fictie de ontwikkeling van literaire competentie niet als doel is opgenomen. Dat genieten en ontwikkelen van literaire competentie hand in hand gaan blijkt uit het proefschrift van Van der Pol (2010) naar het literair lezen van prentenboeken door kleuters. Een tweede hiermee samenhangend kritiekpunt op de niveaubeschrijving van “lezen van literaire en fictionele teksten” betreft het ontbreken van een verantwoording van het gestelde eindniveau primair onderwijs: “kan jeugdliteratuur belevend lezen”. Dit niveau wordt door Witte (2008) getypeerd als laagste niveau bij havo- en vwo-leerlingen. Het lijkt erop dat dit laagste niveau bij het voortgezet onderwijs als einddoel gesteld is voor het primair onderwijs. De niveau-indeling in *Over de drempels met taal* (2008) is gedeeltelijk gebaseerd op de niveau-indeling die Witte (2008) heeft opgesteld voor de hogere groepen van havo en vwo. De door hem onderscheiden niveaus: belevend lezen, herkenkend lezen, reflecterend lezen, interpreterend lezen, letterkundig lezen en academisch lezen, zijn in de niveaubeschrijvingen voor het lezen van fictie teruggebracht tot vier niveaus:

Niveau 1F: kan jeugdliteratuur belevend lezen. Niveau 2F: kan eenvoudige adolescentenliteratuur en zeer eenvoudige volwassen literatuur belevend en herkenkend lezen.

Niveau 3F: kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassen literatuur kritisch en

reflecterend lezen. Niveau 4F: kan een grote variatie aan teksten in detail begrijpen over tal van algemeen maatschappelijke of beroepsgebonden onderwerpen. (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008, p. 41)

Het gelijkstellen van het laagste niveau van literaire competentie voor het voortgezet onderwijs aan het eindniveau (niveau 1F) voor het primair onderwijs onderschrijft de noodzaak van onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie in het basisonderwijs. Of systematische aandacht voor het lezen van fictie de literaire competentie van leerlingen positief stimuleert, is dan ook het onderwerp van voorliggend onderzoek. De algemene onderzoeksvraag ‘Hoe verloopt de ontwikkeling in literaire competentie in de interactie *met* en *over* literatuur bij leerlingen uit twee groepen 7 en een groep 8 die gedurende een jaar hebben deelgenomen aan het onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool?*’ kent drie deelvragen: ‘Welke ontwikkeling maken leerlingen door in hun interactie met literatuur?’, ‘Welke ontwikkeling maken leerlingen door in hun interactie over literatuur?’ en ‘Hoe verloopt het proces van literaire ontwikkeling in de gesprekken?’

In dit onderzoek wordt ingezoomd op het effect van literaire gesprekken. Zoals uit allerlei beschrijvingen van literaire competentie blijkt, is het kunnen meepraten over literatuur een belangrijke vaardigheid van een literair competente lezer (Coenen, 1992; Duijx et al., 2003; Van Dormolen et al., 2005; Van der Pol, 2010). Een van de doelstellingen van dit onderzoek is dan ook aantonen dat door literaire gesprekken, dat wil zeggen gesprekken over literatuur waarbij lezers in samenspraak met elkaar nieuwe betekenissen ontdekken, de literaire competentie van leerlingen ontwikkeld wordt. De veronderstelling dat literaire gesprekken een positieve uitwerking hebben op de literaire competentie wordt in het eerste deel van dit onderzoek theoretisch onderbouwd. Naast het theoretisch doel van dit proefschrift, een bijdrage leveren aan de theorievorming over de ontwikkeling van literaire competentie door middel van literaire gesprekken, staat een praktische doelstelling, namelijk het ontwerpen van een mogelijke aanpak van deze gesprekken. De door Chambers (2012) ontwikkelde werkwijze wordt door Van Dormolen et al. (2005) als een zinvolle aanpak gezien, maar in de praktijk wordt weinig aandacht besteed aan literaire gesprekken (Smits en Van Koeven, 2013). Onderzoek naar hoe literaire gesprekken kunnen worden uitgevoerd, is ondersteunend voor leerkrachten. Vanwege deze relatie tussen theorievorming en uitvoering in de praktijk is gekozen voor onderwijsontwikkelingsonderzoek, waarin theorie en praktijk elkaar wederzijds beïnvloeden. Een belangrijk aspect in deze vorm van onderzoek is het onderwijsleertraject waarin de onderzoeker een cyclus van lesactiviteiten opstelt die vervolgens door leerkrachten wordt uitgevoerd, waarna de onderzoeker deze

gegevens kan interpreteren en vervolgens in de conclusie een verklaring kan geven over de geconstateerde ontwikkelingen (Akker, McKenny, Nieveen en Gravemeijer, 2006).

In de opbouw van dit proefschrift wordt in drie delen deze samenhang tussen theorie en praktijk weergegeven. In deel I, Theoretisch concept ontwikkeling naar literaire competentie, wordt in hoofdstuk 1 het concept literaire competentie vanuit verschillende invalshoeken geduid, waarna in hoofdstuk 2 beschreven wordt wat er verstaan wordt onder een literair competente lezer in het primair onderwijs. In het derde hoofdstuk wordt aangegeven hoe de beschreven opvattingen zijn uitgewerkt in een praktische leergang: het onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool*. In deel II, Onderzoek naar ontwikkeling in literaire competentie, wordt in hoofdstuk 4 uitleg gegeven over de aanpak van het onderwijsontwikkelingsonderzoek, waarna in hoofdstuk 5 de bevindingen weergegeven worden van de groei van de leerlingen in hun interactie *met* en *over* literatuur. De beantwoording van de eerste twee deelvragen naar de ontwikkeling in interactie *met* en *over* literatuur in hoofdstuk 6 kan echter niet los gezien worden van de beantwoording van de derde onderzoeksdeelvraag naar het proces van literaire ontwikkeling in de gesprekken, in hoofdstuk 7. De cijfermatige bevindingen die in hoofdstuk 6 gepresenteerd worden, geven een tendens aan van ontwikkeling in literaire competentie die door de interpretaties van de literaire gesprekken in hoofdstuk 7 worden onderbouwd. In aansluiting hierop kan in deel III, Conclusie en discussie, de algemene onderzoeksvraag: 'Hoe verloopt de ontwikkeling in literaire competentie in de interactie met en over literatuur?' beantwoord worden. In hoofdstuk 8 wordt een brug geslagen tussen theorievorming en praktijk. De uitvoering van dit onderwijsleertraject door leerkrachten uit de beroepspraktijk leidt tot bijstelling en verfijning van het in het eerste deel besproken theoretisch concept over literaire competentie in het basisonderwijs. In paragraaf 8.2 wordt het beeld van een literair competente leerling aan het eind van het primair onderwijs zoals dat in paragraaf 2.3 theoretisch is onderbouwd op basis van de gepresenteerde ontwikkelingslijnen in paragraaf 8.1 bijgesteld en verfijnd.

De nieuwe, vanuit de praktijk ontstane inzichten in het effect van literaire gesprekken op literaire competentie worden in hoofdstuk 9 vertaald naar aanbevelingen voor toekomstig onderzoek en naar aanbevelingen voor literatuuronderwijs in het primair onderwijs. Met de gegevens uit dit onderzoek kan de invulling van een doorgaande lijn in literatuuronderwijs worden uitgewerkt.

1 LITERAIRE COMPETENTIE: TEKST EN LEZER

Voorliggend onderzoek gaat na welke invloed literaire gesprekken hebben op de ontwikkeling van literaire competentie van leerlingen van groep 7 en 8 in het primair onderwijs.

In de in opdracht van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap ontwikkelde doorlopende leerlijnen voor taal (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) zijn voor leerlingen uit primair onderwijs, vmbo, mbo-4 en havo en vwo eindniveaus aangegeven voor het lezen van literaire teksten. De leesmanier voor leerlingen uit het primair onderwijs, niveau 1F, wordt getypeerd als “kan jeugdliteratuur belevend lezen” (ibidem, p. 41). Dit roept de vraag op naar de ontwikkeling in literaire competentie van leerlingen in het primair onderwijs.

In dit hoofdstuk worden verschillende concepten die ten grondslag liggen aan opvattingen over literaire competentie met elkaar vergeleken. Vanuit aanvullende gegevens in onderzoeken naar het leesproces wordt vervolgens aangegeven welke dimensies in literaire competentie in voorliggend onderzoek worden onderscheiden.

Nadat in de eerste paragraaf beargumenteerd is dat beleving een wezenlijke dimensie is van literaire competentie, wordt in de tweede paragraaf uitgelegd hoe in de visie van Langer (1995, 2011) subjectieve ervaringen van wezenlijke invloed zijn bij verschillende vormen van betekenisgeving. Vanuit de eerder besproken beschrijvingen van literaire competentie worden de dimensies interpretatie, beoordeling en narratief begrip onderscheiden en wordt besproken wat hieronder in dit onderzoek wordt verstaan.

1.1 BEGRIPSBEPALING

Literaire competentie is afgeleid van het door Chomsky ontwikkelde begrip ‘linguïstische competentie’ (Witte, 2008; Van der Pol, 2010). Dit taalkundige begrip verwijst naar de impliciete kennis die taalgebruikers hebben van het taalsysteem.

Alle mensen hebben volgens Chomsky een aangeboren taalverwervingsmechanisme (*Language Acquisition Devise [LAD]*) waardoor ze de onderliggende structuur die aan talen ten grondslag ligt begrijpen en waardoor een aantal strategieën ontwikkeld kan worden om het taalsysteem waarin men opgroeit te leren (Feldman, 2007). Naar analogie van Chomsky's begrip linguïstische competentie ontwikkelde Culler (1975) het begrip literaire competentie waarbij hij zich baseert op Saussure, de grondlegger van het structuralisme. Van der Pol (2010) benadrukt dat de structuralistische visie op het lezen van literatuur gekenmerkt wordt door het herkennen van conventies en strategieën die aan de omgang met literaire teksten ten grondslag liggen. Bij het vaststellen van literaire competentie zijn volgens haar twee criteria van belang:

Ten eerste, dat een lezer die literair competent is doorheeft dat een tekst verschillende betekenissen kan hebben, maar niet om het even wat kan betekenen. Het tweede criterium is dat een lezer doorheeft dat bepaalde literaire werken een indruk geven van vreemdheid, onsamenhangendheid of onbegrijpelijkheid terwijl andere teksten meer coherent lijken, al hoeft hierover binnen een groep geen consensus te bestaan. (Van der Pol, 2010, p. 10)

Beide criteria hebben betrekking op cognitieve vaardigheden van de lezer; affectieve vaardigheden, zoals de beleving van een tekst door de lezer, blijven buiten beschouwing. Lezers die een tekst lezen *als literatuur* weten dat bij een literaire leeswijze bepaalde conventies horen zoals “de tekst lezen binnen het literaire systeem en volgens de regels en conventies van dat systeem” (ibidem). De consequentie voor het literatuuronderwijs is volgens Van der Pol (2010) dat lezers leren welke reacties bij een literaire leeswijze wel aanvaardbaar zijn en welke niet. Literair competente lezers hebben volgens haar speciale aandacht voor een reeks feiten die deel zouden moeten uitmaken van een model van literaire competentie. “Deze feiten zijn van uiteenlopende aard, zoals de lezer kan de plot van een verhaal herkennen, weet dat verhaalpersonages vaak in contrasterende paren voorkomen en weet dat de ene (symbolische) interpretatie aannemelijker is dan de andere” (ibidem). Deze structuralistische opvatting van literaire competentie verschilt van de beschrijvingen van literaire competentie vanuit onderwijskundige hoek. Witte (2008) beschrijft dat het begrip literaire competentie in de jaren tachtig in het voortgezet onderwijs in de belangstelling gekomen is als reactie op het op de beleving van de lezer gerichte literatuuronderwijs in de jaren zeventig. Hij neemt de definitie van Coenen (1992) van een literair competente 6 vwo-leerling als uitgangspunt voor zijn onderzoek naar literaire competentie. Coenen (1992) stelt dat een literair competente leerling in staat is met en over literatuur te communiceren:

De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard 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 constateren van samenhang en onderscheid tussen de verschillende 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 met betrekking tot het gelezene 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, 1992, p. 73)

In deze beschrijving wordt het idee van een literaire leeswijze die door de structuur van de tekst wordt opgelegd, verruimd naar interactie met en over literatuur met als kenmerk dat er zowel samenhang gelegd wordt binnen de tekst als met de wereld buiten de tekst. De nadruk ligt bij Coenen (1992) meer op de vaardigheden van de lezer dan op de literaire kenmerken van de tekst. Zij stelt immers dat samenhang ontstaat door interactie *met* en *over* de tekst. Naast de cognitieve vaardigheid om samenhang te kunnen aanbrengen, samenhang binnen een tekst, tussen teksten, relatie tussen tekst en wereld en relatie tussen tekst en een persoonlijk waardeoordeel, benoemt zij ook de affectieve vaardigheid om een houding ten opzichte van literatuur aan te kunnen nemen die gekenmerkt wordt door de wil om inspanning te leveren en open te staan voor andere perspectieven. De niveaus die Witte (2008) onderscheidt op het gebied van literaire competentie voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs zijn gebaseerd op dezelfde parameters die Coenen (1992) heeft onderscheiden bij haar definiëring van literaire competentie.²

Van Dormolen et al. (2005) hebben geïnventariseerd welke aspecten van literaire competentie in een doorgaande leeslijn van 0-18 jaar in het onderwijs gerealiseerd moeten worden. Volgens hen is een lezer literair competent als hij:

1) wegwijis is in het brede aanbod van boeken en organisaties (wegwijs maken), 2) kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen

2 Witte (2008) onderscheidt zes niveaus op het gebied van literaire competentie met voor elk niveau een onderscheiden leeswijze.

Niveau 1: zeer beperkte literaire competentie, belevend lezen.

Niveau 2: beperkte literaire competentie, herkenkend lezen.

Niveau 3: noch beperkte noch uitgebreide literaire competentie, reflecterend lezen.

Niveau 4: enigszins uitgebreide literaire competentie, interpreterend lezen.

Niveau 5: uitgebreide literaire competentie, letterkundig lezen.

Niveau 6: zeer uitgebreide literaire competentie, academisch niveau.

(tekstgerichte vaardigheden), 3) vervolgens die waardering beargumenteerd kan formuleren (lezersgerichte vaardigheden). (Van Dormolen et al., 2005, p. 4)

De definitie van Van der Pol (2010) is gericht op tekstgerichte vaardigheden (kennis van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering ontwikkelen). Coenen (1992) geeft zowel lezersgerichte (het benoemen van een waardeoordeel) als tekstgerichte vaardigheden aan. Naast het toekennen van betekenis aan een tekst door het leggen van een relatie tussen de woorden en zinsfragmenten binnen een tekst benoemt zij het belang van “gebruik van kennis over de wereld en van een aantal leesstrategieën om tot een coherente representatie van de tekst te komen” (Ibsch en Schram, 1990 in Coenen 1992, p. 73). In zowel de beschrijving van literaire competentie bij Coenen (1992), Van Dormolen et al. (2005) als Van der Pol (2010) wordt de persoonlijke beleving van de lezer niet benoemd als een dimensie van literaire competentie. De sterke aandacht voor de tekst, met minder ruimte voor de individuele leeservaringen, gaat voorbij aan wat Rosenblatt (1995, eerste druk 1938) de esthetische leeservaring noemt. Zij maakt onderscheid tussen efferent lezen (*effe- rent reading*) en esthetisch lezen (*aesthetic reading*). Bij efferent lezen is de aandacht van de lezer gericht op informatie die kan worden samengevat en overgedragen. Bij esthetisch lezen daarentegen ligt de focus op de persoonlijke belevingen van de lezer. “The reader must first of all permit into the focus of attention not only the public linkages with the words but also the personal associations, feelings, and ideas being lived through during the reading” (Rosenblatt, 1995, p. 292). Zij benadrukt het belang van deze persoonlijke leeservaringen voor de interpretatie van het literaire werk. “Yet ultimately any literary work gains its significance from the way in which the minds and emotions of particular readers respond to the linguistic stimuli offered by the text” (Rosenblatt, 1995, p. 28).

Rosenblatt (1995) veronderstelt dat tijdens het lezen tekst en lezer een ondeelbaar geheel vormen, waarbij de bijdrage van de tekst of de lezer niet afzonderlijk vastgesteld kan worden. Dit noemt zij de transactie (*transaction*) tussen lezer en tekst. Zij motiveert haar voorkeur voor gebruik van het woord *transaction*:

In 1949, John Dewey had suggested that, instead of *interaction*, which implies separate entities acting on one another, the term *transaction* should be used to designate relationships between reciprocally conditioned elements. I adopted the term because it underlines what was already present in my 1938 declaration that there are no generic readers or generic interpretations but only innumerable relationships between readers and texts. [...] The transactional phrasing places the stress on each reading as a particular event involving

a particular reader and a particular text recursively influencing each other under particular circumstances. (Rosenblatt, 1995, pp. 291-292)

De ideeën van Rosenblatt over de transactie tussen lezer en tekst zijn verwant met het Angelsaksische *reader response criticism* en de Duitse receptietheorie (Warning, 1975; Tompkins, 1980; Laarakker, 2006; Hendrix, 2007). Deze onderzoeksrichtingen belichten de rol van de lezer binnen het leesproces. Het *reader response criticism* richt haar onderzoek met name op de interactie tussen reële lezers en literaire teksten. Onderzoek van Langer, directeur van *The Center on English Learning & Achievement (CELA)*, naar literatuuronderwijs waarin subjectieve ervaringen van de lezer deel uitmaken van de betekenisgeving aan literatuur zijn gebaseerd op deze *response-based approach to reading literature* (Langer, 1995, 2001, 2011; Langer en Applebee, 2006).³ In de volgende paragraaf worden haar uitgangspunten over literatuuronderwijs uitgewerkt.

1.2 BETEKENISGEVING IN HET LEESPROCES

Het lezen van literaire teksten roept volgens Langer (1995, 2011) eerder subjectieve dan objectieve ervaringen op. In navolging van onder anderen Rosenblatt (1995, eerste druk 1938) en Applebee (1978) worden objectieve ervaringen door haar omschreven als ervaringen die buiten jezelf worden gehouden. Deze ervaringen leiden algemeen gezegd tot meer kennis over de wereld. Subjectieve ervaringen daarentegen ontstaan door nieuwe ideeën en ervaringen te bekijken vanuit een eigen innerlijk perspectief; deze ervaringen leiden uiteindelijk tot meer kennis over jezelf. Langer (1995, 2011) benadrukt dat subjectieve en objectieve ervaringen niet met elkaar in conflict zijn, maar dat ze elkaar aanvullen en allebei een rol spelen bij de betekenisgeving aan literaire teksten. “Objective and subjective experiences need not conflict with each other; instead, they provide different perspectives on the same phenomenon” (pp. 7-8). Zij veronderstelt dat literatuur een krachtige werking heeft vanwege de mogelijkheid de beschreven gebeurtenissen vanuit een innerlijk perspectief te bekijken. Dit ‘binnenkant perspectief’ noemt zij ‘literaire oriëntatie’. Kenmerkend voor deze literaire oriëntatie is dat de tekst vragen oproept die ontstaan vanuit de persoonlijke situatie en ervaring van de lezer. “A literary orientation is essentially one of exploration, where uncertainty and openness, filling in and

3 Het CELA, opgericht in 1987, was oorspronkelijk gericht op het onderwijzen en leren van literatuur en stond bekend onder de naam ‘National Research Center on Literature Teaching and Learning’. In 1996 werd dit uitgebreid naar onderzoek naar het leren en onderwijzen van Engels wat tot uiting kwam in de naamsverandering: Center on English Learning & Achievement.

filling out, are a normal part of the thinking and new understandings provoke still other possibilities” (Langer, 2001, p. 179). Bij een literaire oriëntatie onderzoeken lezers “an ever-emerging horizon of possibilities” (Langer, 2001, p. 180). Essentieel hierbij is dat lezers tijdens het lezen nieuwe betekenissen ontdekken. De denkwijze die hiermee gepaard gaat, noemt Langer ‘literair denken’: denken waardoor de verbeelding op gang wordt gebracht. Hoewel deze manier van denken ook in andere situaties voorkomt, benadrukt Langer (1995, 2011) dat bij het toekennen van betekenissen aan een literaire tekst deze denkwijze onontbeerlijk is. Binnen het literatuuronderwijs kan deze manier van denken gepraktiseerd en ontwikkeld worden. Literatuurlessen die het literair denken van de leerlingen op gang brengen, dragen bij aan de ontwikkeling van literaire competentie (Langer en Applebee, 2006). In literaire gesprekken worden de betekenissen die de lezers tijdens het lezen gevormd hebben met elkaar uitgewisseld. Hoe het proces van betekenisgeving verloopt, werkt Langer (1995, 2011) uit in het door haar geïntroduceerde begrip *envisionment* dat zij gebruikt om te verwijzen naar de betekenis die een lezer zich tijdens en na het lezen vormt over de tekst. Zij omschrijft *envisionments* als “a dynamic set of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understandings” (Langer, 1995, p. 9, 2011, p. 10). *Envisionments*, door mij vertaald als *tekstwerelden*, worden gevormd door een vaag beeld van het geheel dat duidelijker wordt en ook verandert naar gelang de lezer vordert in het boek en meer informatie krijgt over de personages en de situaties in het literaire werk. Het samenhangend geheel van beelden, emoties, gedachten en vragen ontstaat vanuit een innerlijk perspectief, vergelijkbaar met het perspectief bij esthetisch lezen waarbij de focus volgens Rosenblatt (1995, 2011) ligt bij de persoonlijke leeservaringen en niet zoals bij het efferent lezen met de aandacht op een buiten het lezen gericht doel. De kenmerkende eigenschappen van tekstwerelden: idiosyncratisch, van persoon tot persoon verschillend; dynamisch, veranderend tijdens het lezen; expansief, toenemend in betekenis en dialogisch interpreterend, onderdeel van een interpretatie die gevoed wordt door literair denken, komen voort uit het innerlijk perspectief van de lezer. Langer heeft in samenwerking met tien onderzoekers acht jaar (1987-1995) onderzoek gedaan naar literatuuronderwijs aan leerlingen van het primair en voortgezet onderwijs in het kader van een onderzoeksproject vanuit het *National Research Center on Literature Teaching and Learning* (Langer, 1998). In navolging van onder anderen Rosenblatt wilde zij meer zicht krijgen op de betekenissen die lezers vormen tijdens het lezen. De beschrijving van *envisionments* is tot stand gekomen door hardopdenkonderzoeken waarbij leerlingen teksten hardopdenkend voorlezen

en op verzoek van de onderzoeker hardop verwoorden welke gedachten ze hierbij hebben. In de loop der jaren is de theorie in samenwerking met het *National Assessment of Educational Progress* verder ontwikkeld. Op basis van deze onderzoeken heeft Langer (1995) vier vormen van betekenisgeving onderscheiden.⁴ Hoewel zij benadrukt dat deze vormen van betekenisgeving door elkaar heen lopen en niet gezien moeten worden als een hiërarchisch proces, ziet ze deze vormen wel als een raamwerk waarbinnen literaire ontwikkeling bevorderd kan worden. “These options – I call them ‘stances’ – are crucial to the act of envisionment building, because each one offers a different vantage point from which to gain ideas” (1995, p. 15, 2011, p. 17). Deze verschillende vormen (*stances*): *being out and stepping into an envisionment*, *being in and moving through an envisionment*, *stepping out and rethinking what one knows* en *stepping out and objectifying the experience* (Langer, 1995, pp. 17-19, 2011, pp. 17-21) worden toegelicht.

EERSTE VORM VAN BETEKENISGEVING (STANCE 1): BUITEN EEN TEKSTWERELD ZIJN EN IN EEN TEKSTWERELD INSTAPPEN

Lezers proberen zich een voorstelling te maken van het verhaal waarin ze terechtkomen. Ze kunnen zich hierbij richten op het genre, de inhoud, de opbouw of de taal van het werk waarbij ze gebruikmaken van eerder opgedane leeservaringen. Er is nog weinig tekstwereld gebouwd, dus rijzen er veel vragen. Lezers zoeken naar zoveel mogelijk signaalwoorden die hen helpen om bekend te raken met de personages. Ze ontwikkelen hierbij een begin van een verhaallijn waardoor ze een prematuur idee vormen van waar de tekst over zou kunnen gaan. Ze zoeken in de breedte, nog niet in de diepte. Deze fase komt volgens Langer (1995, 2011) altijd in het begin van het lezen voor, maar kan ook in een later stadium optreden. Dit gebeurt bijvoorbeeld als lezers nieuwe, ongewone termen tegenkomen, of de draad van het verhaal kwijtraken en proberen door terug te lezen en te reflecteren op wat ze te weten gekomen zijn de samenhang van het verhaal te ontdekken.

TWEDE VORM VAN BETEKENISGEVING (STANCE 2): BINNEN EEN TEKSTWERELD ZIJN EN DOOR EEN TEKSTWERELD HEEN BEWEGEN

Lezers zitten helemaal in de tekstwereld en kunnen zich hier vrijelijk doorheen bewegen. Ze raken vertrouwd met de inhoud en met de setting van het verhaal, ze ontwikkelen verwachtingen over de karakters en anticiperen hierop. Om hun

4 In de in 2011 verschenen tweede editie voegt Langer een vijfde tekstwereld toe: *Leaving an envisionment and going beyond*. In deze tekstwereld wordt de gevormde tekstwereld verlaten om plaats te maken voor een geheel nieuwe tekstwereld. Bijvoorbeeld door een nieuwe tekst te schrijven op basis van de gevormde tekstwerelden. In het onderzoek is deze vijfde tekstwereld niet betrokken.

begrip te vergroten maken ze zowel gebruik van hun persoonlijke ervaring en kennis, als van de elementen uit de tekst waartussen ze verbanden gaan leggen. Hierbij doen ze een beroep op hun kennis over de tekst, over zichzelf, over anderen, over het leven en over de wereld. Het beeld waarover het verhaal gaat, wordt met hulp van eigen ervaringen en gedachten steeds verder ingevuld. De ideeën die hieruit ontstaan, brengen ook weer nieuwe ideeën voort. Het is een oneindig proces en er is geen definitief goede interpretatie mogelijk. Er is sprake van een dialogische interpretatie waarbij iedere interpretatie weer nieuwe vragen en meningen oproept (Van Stralen, 2012). Dit proces waarin de persoonlijke ervaringen van de lezer verbonden worden met de inhoud van de literaire tekst wordt gestuurd door de betekenis van het literair werk als geheel en door de voortgang van de plot. Langer (1995) benadrukt dat hierbij tijdens en na het lezen steeds ‘nieuwe horizonnen van mogelijkheden’ opdoemen die het begrip van de lezer verrijken:

As we read, we use our sense of the piece as a whole in order to explore possibilities that can clarify ideas and expand our understandings for the moment, but as each possibility brings new ideas to mind it also affects our broad sense of the piece, providing a possible way to rethink the whole. There is an ever-emerging ‘horizon of possibilities’ that enriches the reader’s understanding. (Langer, 2001, pp. 179-180)

DERDE VORM VAN BETEKENISGEVING (STANCE 3): UIT EEN TEKSTWERELD STAPPEN EN OVERDENKEN WAT JE WEET

Deze vorm is geheel anders dan de vorige twee. Bij het instappen in een tekstwereld en het vrijelijk door een tekstwereld heen bewegen maken lezers gebruik van hun eigen kennis en ervaring bij het scheppen en ontwikkelen van hun tekstwerelden. Deze buiten-tekstuele kennis wordt ingezet bij het bouwen van de tekstwereld. Bij het uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet, worden de ideeën die het beeld van de tekstwereld vormen, toegevoegd aan de eigen ervaring en kennis van de wereld en verrijken zo het begrip van de wereld. Hier gaat het dus om de invloed van de gebouwde tekstwereld op het eigen wereldbeeld van de lezer.

Uit de door Langer (1995, 2011) uitgevoerde hardopdenkonderzoeken blijkt dat uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet, niet zo vaak voorkomt. De mogelijke uitwerking van deze vorm van betekenisgeving op gedachten over de betekenis van de eigen plaats in de wereld is volgens haar wel een van de redenen waarom wij literatuur lezen en vormt een belangrijk motief om er in het onderwijs aandacht aan te schenken.

VIERDE VORM VAN BETEKENISGEVING (STANCE 4): UIT EEN TEKSTWERELD STAPPEN EN DE ERVARING OBJECTIVEREN

Lezers stappen uit de tekstwereld en objectiveren hun leeservaring als ze een oordeel vormen over de betekenis van het literaire werk. In deze vorm van betekenisgeving worden de betekenissen die de lezers tot nu toe geconstrueerd hebben onderzocht. Deze kritische reflectie op mogelijke betekenissen gebeurt zowel door de gevormde betekenissen vanuit een ander perspectief te onderzoeken, als door het literaire werk te vergelijken met andere werken van de auteur of met literaire werken met dezelfde thematieken. Mogelijkheden voor het innemen van een ander perspectief zijn bijvoorbeeld verplaatsing in tijd of ruimte, of verplaatsing in een ander ras of andere sekse. Het verschil met de derde vorm van betekenisgeving ligt in het veralgemenen van de betekenis. Bij de derde vorm van betekenisgeving ontstaat meer begrip over de eigen wereld doordat er een relatie gelegd wordt tussen de gevormde tekstwereld en het eigen wereldbeeld; bij de vierde vorm van betekenisgeving ontstaat er meer begrip over het belang van het literaire werk. Lezers worden critici, ze worden zich zowel bewust van de spanning tussen het beeld van de wereld van de auteur en de wereld van henzelf als van de kritische en intellectuele tradities en de plaats van het werk daarbinnen. In deze vorm van betekenisgeving komen lezers tot een verdieping van hun eigen oordeel over het literaire werk:

The notion of stances and how they support an individual's understandings permit us to think about ways to enter a dialogue with students, asking them about their envisionments and some of the ideas they might contain. Such questions have the potential to open a dialogue in ways that validate students' own rich thinking, while helping them explore extended meanings. (Langer, 1995, p. 22, 2011, p. 24)

Verdieping in tekstwerelden gaat volgens Langer (1995, 2011) gepaard met literair denken, denken vanuit een binnenkantperspectief waarbij vanuit een persoonlijke beleving talloze mogelijke betekenissen gevormd worden. In literaire gesprekken ontwikkelen lezers mogelijke scenario's over het verloop van het verhaal en de beweegredenen van de personages. De tekstwerelden van de lezers worden in een cyclisch proces verder ontwikkeld doordat de lezers hun tijdens het lezen gevormde tekstwerelden met elkaar uitwisselen en in deze uitwisseling mogelijk nieuwe betekenissen gevormd worden. Een literair gesprek zou je kunnen vergelijken met een symfonie waarin door het samenspel van verschillende instrumenten interpretaties ontstaan van de compositie van het muzikale werk. Bij een literair gesprek brengt iedere lezer zijn of haar gevormde tekstwereld in. Hoe beter er op elkaar wordt gereageerd, hoe sterker de tekstwerelden zich kunnen ontwikkelen. In zo'n gesprek is

iedere inbreng waardevol en draagt iedere inbreng op haar eigen manier bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

De vier tekstwerelden die Langer (1995) onderscheidt, vormen de opstap naar het ontwikkelingsmodel van literaire competentie dat in hoofdstuk 2 wordt gepresenteerd. De in dit model onderscheiden dimensies van literaire competentie worden in de volgende paragraaf toegelicht.

1.3 DIMENSIES VAN LITERAIRE COMPETENTIE

De in dit onderzoek onderscheiden dimensies van literaire competentie: beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip zijn afgeleid uit de in paragraaf 1.1 besproken opvattingen over literaire competentie. Competente lezers kunnen zowel volgens Coenen (1992), Van Dormolen et al. (2005) als Van der Pol (2010) een literaire tekst interpreteren en een persoonlijk waardeoordeel formuleren. Coenen (1995) benadrukt de vaardigheid van de lezer om met en over literatuur te communiceren; de belangrijkste eis die aan deze communicatie gesteld wordt, is dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen binnen de tekst, tussen verschillende teksten en tussen tekst en de wereld. Van Dormolen et al. (2005) benadrukken de waardering vanuit de kenmerken van literaire teksten en het beargumenteerd kunnen formuleren van deze waardering. Van der Pol (2010) stelt dat interpretatie en waardeoordeel afhankelijk zijn van het kunnen onderscheiden van de literaire structuur. Uit de beschrijvingen van zowel Van Dormolen et al. (2005) als Van der Pol (2010) blijkt dat narratief begrip, het onderscheiden van literaire structuur en het geven van kenmerken van literaire teksten, een dimensie vormt van literaire competentie.

Hoewel in geen van de aangehaalde beschrijvingen van literaire competentie beleving genoemd wordt, wordt op basis van de in paragraaf 1.1 besproken theorieën van Rosenblatt en Langer in dit onderzoek beleving opgenomen als vierde dimensie van literaire competentie. In deze paragraaf wordt toegelicht hoe het proces van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip verloopt bij leerlingen in het primair onderwijs.

LEESBELEVING

Het onderzoek naar leesbeleving van Tellegen en Frankhuisen (2002) heeft een model in kaart gebracht waarin geboeide leesaandacht in verband wordt gebracht met emotionele belevingsprocessen. Geboeide aandacht, door Tellegen en Frankhuisen gedefinieerd als “opgaan in het gebodene, zonder bewust op te letten” (2002, p. 124), geeft in hun onderzoek de sterkste correlatie aan met leesplezier.

Geboeide aandacht is vergelijkbaar met het door Csikszentmihalyi (1999) uitgewerkte begrip *flow*, “de toestand waarin mensen dermate betrokken zijn bij een activiteit dat ze alles om hen heen vergeten” (1999, p. 18). In tabel 1 is een vergelijking die Muth (1996) maakte tussen kenmerken van *flow* en kenmerken van geboeide aandacht tijdens het lezen overgenomen.

TABEL 1 | PARALLELEN TUSSEN KENMERKEN VAN FLOW EN KENMERKEN VAN LEESERVARING⁵

Kenmerken van <i>flow</i>	Kenmerken van geboeide aandacht tijdens het lezen
Een uitdagende opgave, die men aankan en waarvan men groeit	Dynamische balans tussen leesinspanning en leesvaardigheid
Duidelijke doelen/duidelijke terugkoppeling	Vloeiende interactie met de tekst
Concentratie en overgave aan de opgave	Verzonken zijn in de literatuur
Veranderend tijdsgevoel	Tijd vervliegt
Speelse autonomie	Gevoel van innerlijke bevrijding
Overwinnen van enge ik- begrenzing	Lezen zonder zorgen
Ervaring waarin doel in de activiteit ligt (autotelische ervaring)	Lezen als doel in zichzelf

De kenmerken van *flow* bij lezen ‘verzonken zijn in de literatuur’, ‘vervliegen van de tijd’, ‘gevoel van innerlijke bevrijding’, ‘lezen zonder zorgen’ en ‘lezen als doel van de activiteit’ zijn uitingen van betrokkenheid bij het lezen. Betrokkenheid ontstaat vanuit intrinsieke leesmotivatie en verwijst naar het genot dat ontstaat bij het lezen van een goed geschreven boek of een artikel over een interessant onderwerp (Guthrie en Wigfield, 2000; Tellegen en Frankhuisen, 2002; Guthrie, 2004; Guthrie en Hummenick, 2004; Wang en Guthrie, 2004). Van der Bolt (2000) expliciteert dat in het belevingsproces betrokkenheid ontstaat wanneer de lezer zich verplaatst in het verhaal en “[...] a.h.w. via een venster de wereld van het boek binnentreedt en daarbij tijdelijk de actuele besommeringen achter zich laat. Vervolgens ontstaat een verbintenis tussen de lezer en het verhaal waarbij zich processen als ontroering of verbeelding kunnen afspelen” (ibidem, p. 55). Zij benadrukt dat lezers wel de intentie kunnen hebben om te lezen om hun zorgen te vergeten, maar dat het van de beleving afhangt of dat inderdaad gebeurt. Zij spreekt dan ook liever over *satisfaction derived from reading* dan over een doelbewust nagestreefd *goal of reading* (ibidem, p. 28). Het verschil tussen een bewust nagestreefd doel en de voldoening die lezen kan opleveren is vergelijkbaar met het door Rosenblatt (1995) onderscheiden *effeent reading* en *aesthetic reading*. De motivatie bij *effeent reading*

5 Deze tabel is ontleend aan Muth (1996, p. 78).

komt voort uit een buiten de leeshandeling gelegen doel. Van der Bolt (2000) spreekt over instrumentele motivatie, in tegenstelling tot de intrinsieke motivatie die ten grondslag ligt aan *aesthetic reading* waarbij lezers zoeken naar voldoening die het lezen in het hier en nu kan opleveren. Uit het onderzoek van Tellegen en Frankhuisen (2002) blijkt dat “geboeide aandacht” en “lezen ter beïnvloeding van het humeur: voor rust en afleiding en voor spanning”, de sterkste invloed hebben op het leesplezier. Onderzoek van Van Schooten (2005) naar attitudes ten aanzien van het lezen van fictie in het voortgezet onderwijs onderstreept het belang van onderwijs dat gericht is op leesplezier, dat de belangrijkste voorspeller blijkt te zijn van de intentie om fictie te lezen. Tellegen en Frankhuisen (2002) motiveren het belang van emotionele leesbeleving, “het optreden van verschillende emoties bij het lezen” (Tellegen en Frankhuisen, 2002, p. 68), in het onderwijs vanuit het didactische argument dat het niet mogelijk is om rechtstreeks les te geven in geboeid lezen of in lezen voor rust en afleiding of voor lezen voor de spanning, maar wel in leesbeleving. Via leesbeleving kan in het onderwijs geboeide aandacht en intrinsieke leesmotivatie door lezers ervaren worden:

En als leerlingen eenmaal uit eigen ervaring weten dat een tekst niet alleen kennisnemend maar ook belevend gelezen kan worden dan wordt de kans groter dat zij het geboeide lezen en het lezen ter regulatie van het humeur ook zullen ervaren. (Wilhelm 1977 in Tellegen en Frankhuisen, 2002, p. 127)

Om leesbeleving in het onderwijs te realiseren worden door Tellegen en Frankhuisen (2002) de volgende randvoorwaarden benoemd:

- leerlingen weten dat belevend lezen een erkende, legitieme wijze van lezen is, naast andere leeswijzen;
- leerlingen weten dat bij belevend lezen zowel van emotionele processen als van verbeeldingsprocessen sprake kan zijn;
- leerlingen weten dat de term ‘verbeeldend lezen’ en de term ‘lezen met emotionele betrokkenheid’ verzamelingen zijn voor reeksen van mogelijkheden;
- leerlingen weten welke deze mogelijkheden zijn;
- leerlingen weten dat een tekst niet door iedereen op dezelfde wijze wordt beleefd omdat de leesbeleving zowel afhankelijk is van de inhoud van een tekst als van de interactie met die tekst door de individuele lezer (Tellegen en Frankhuisen, 2002, p. 25).

Lemaire (2004) onderschrijft het belang van erkenning door leerlingen dat belevend lezen een geaccepteerde manier van lezen is. Dat leesbeleving gezien wordt als een

legitieme leeswijze naast andere manieren van lezen impliceert dat verschillende leeswijzen hun eigen waarde hebben. Dit komt niet overeen met de hogere waardering in het onderwijs voor leesmanieren waarbij meer afstand en reflectie gevraagd wordt (vergelijk de niveaus in Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008; Witte, 2008). In het onderwijs staat de afstandelijke, reflectieve, kritische leeshouding hoger aangeschreven dan een leeshouding waarin deze reflectie ontbreekt. Deze waardering blijkt ook uit het groter aantal onderzoeken naar effecten van begrijpend lezen.⁶ Van der Bolt (2000) merkt op dat “onderzoek zoals dat verricht wordt in het kader van het leesonderwijs, zich voornamelijk toespitst op de instrumentele leesmotivatie, op de kritisch/analytische benadering van de tekst of op leestechische kwaliteiten als leessnelheid en tekstbegrip” (2000, p. 30). De resultaten uit het onderzoek van Mol (2010) waarin vastgesteld wordt dat het lezen van literatuur een positief effect heeft op zowel lees- en taalvaardigheden als op maatschappelijk succes onderstrepen het belang van onderzoek naar leesbeleving. Onderzoeken van Van der Bolt (2000) en van Tellegen en Frankhuisen (2002) tonen immers een sterke correlatie aan tussen leesplezier en leesbeleving. De positieve spiraal van plezier beleven aan lezen naar meer lezen, naar vergroting van lees- en taalvaardigheid geeft aan hoe belangrijk het is dat in het onderwijs alles uit de kast wordt gehaald om de negatieve spiraal waarin kinderen zitten die niet ervaren hebben dat lezen plezierig is – en in hun vrije tijd niet zo gauw naar een boek zullen grijpen waardoor zij niet profiteren van de positieve effecten van lezen op hun ontwikkeling – doorbroken wordt (vergelijk Garbe, 2009; Mol en Bus, 2011a, 2011b). Dit belang van leesbeleving onderstreept de waarde van de dimensie leesbeleving als indicator voor literaire competentie.

In het proces van leesbeleving staan verbeeldende en emotionele belevingsprocessen met elkaar in verband (Van der Bolt, 2000; Tellegen en Frankhuisen, 2002). Bij lezers van fictie worden emoties vaak opgewekt door de verplaatsing in de personages. Bij verbeeldende leesprocessen beleven de lezers een verhaal:

als waren zij zelf aanwezig in de geschetste situaties. Lezers voegen zichzelf aan het verhaal toe en observeren de gebeurtenissen of nemen deel aan de handelingen. Ze nemen ook wel eens de rol van een personage over. Ongeacht of ze als zichzelf of in de rol van een ander aanwezig zijn, kunnen ze het verhaal ervaren als een ontmoetingsplaats waar ze personages leren kennen die ze eventueel als vrienden gaan beschouwen. (Tellegen en Frankhuisen, 2002, p. 48)

6 Bonset en Hoogeveen (2009) constateren dat in de periode van 1970-2005 vier onderzoeken zijn gedaan naar de effecten van leesbevordering en zesentwintig naar de effecten van begrijpend lezen.

Door de ontmoeting met personages verplaatsen lezers zich in gedachten en gevoelens van die personages, wat weer een uitwerking kan hebben op hun eigen gevoelens (ibidem). Van der Bolt (2000) maakt onderscheid tussen gevoelens die tot stand komen via de directe en de indirecte route. Bij de directe route raakt de lezer als zichzelf, in de rol van toeschouwer, *spectator*, emotioneel bij de situaties in het verhaal betrokken. De lezer heeft dan gevoelens ten opzichte van personages, wat niet automatisch betekent dat de gevoelens van de lezer en het personage met elkaar overeenstemmen (Van der Bolt, 2000). Bij de indirecte route ervaart de lezer de emoties als ware hij zelf één van de personages. De lezer neemt de rol aan van deelnemer, *participant*, waarbij hij zich meer deelgenoot voelt van de opgeroepen wereld en er sprake is van 'identificatie' (Andringa, 2008). Andringa (2008) onderscheidt voornamelijk twee vormen van identificatie: 'similariteitsidentificatie' en 'wensidentificatie':

Een lezer kan in principe situaties of eigenschappen van personages herkennen die gelijkheid met hemzelf hebben. Men spreekt dan van 'similariteitsidentificatie'. [...] Het is echter heel goed mogelijk dat de lezer niet zozeer reële eigenschappen van zichzelf of de eigen situatie herkent, als wel eigenschappen die hij of zij graag zou willen hebben, gewenste of gedroomde eigenschappen dus. Men spreekt in dat geval van 'wensidentificatie'. (2008, p. 254)

Wensidentificatie kan gebaseerd zijn op wensen die men niet echt meent of overziet, wensen die wel gemeend, maar niet haalbaar zijn en wensen die misschien iemand in zijn doen of laten kunnen sturen (Andringa, 2008). Het verschil in afstand tussen de lezer en de personages komt tot uiting in gevoelens van sympathie en empathie, door Hofman getypeerd als *Mitfühlen* (sympathie) en *Einfühlen* (empathie) (Van der Bolt, 2000). Hoewel bij empathie de lezers zich bewust blijven van hun eigen fysieke zelf, kruipen ze wel in de huid van het personage en ervaren ze de gevoelens van het personage aan den lijve; bij sympathie daarentegen stemmen de gevoelens van de lezer niet per definitie overeen met de gevoelens van het personage. Keen (2007) typeert dit verschil met het volgende voorbeeld: "Empathy: I feel what you feel. *I feel your pain*. Sympathy: I feel a supportive emotion about your feelings. *I feel pity for your pain*" (p. 5). Andringa (2008) accentueert in haar beschrijving van empathie dat lezers zich wel een voorstelling van de wereld van de personages maken, echter zonder het gevoel te hebben iets van zichzelf te herkennen in of te delen met de personages:

Empathie behelst dus een duidelijke grens of distantie tussen observant en geobserveerde ofwel lezer en personage, waarbij de lezer toch opgaat in het opbouwen van een voorstelling van het personage, meeleeft met de beschreven situatie en deze probeert te begrijpen. (Andringa, 2008, p. 253)

Andringa (2008) benadrukt de rol van toeschouwer, Van der Bolt (2000) de gevoelens die via het personage beleefd worden die zij benoemt als een vorm van gevoelsidentificatie. “Met name wanneer lezers aangeven zich te verbeelden bepaalde boekpersonages te zijn is er veelal automatisch sprake van gevoelsidentificatie ofwel beleving van empathie tijdens het lezen” (Van der Bolt, 2000, p. 27). Zowel Andringa als Van der Bolt geven aan dat bij empathie de lezer meer afstand neemt dan bij identificatie. Van der Bolt (2000) beschouwt empathie als een vorm van gevoelsidentificatie waarbij de lezer wel emotioneel betrokken is bij het verhaal, maar zich niet identificeert met het personage. Door de grotere afstand tot het personage is er meer reflectie ten opzichte van het personage dan bij identificatie.

De verschillende rubrieken en vormen van emotionele leesbeleving die Tellegen en Frankhuisen (2002) hebben onderscheiden zijn opgenomen in tabel 2.

TABEL 2 | VORMEN VAN EMOTIONELE LEESBELEVING IN RUBRIEKEN⁷

Vreugde	Blij zijn Pret hebben
Verdriet	Droevig zijn
Angst en schrik	Bang worden
Boosheid	Kwaad worden
Lichamelijke reacties	Uitingen bij verschillende emoties
Emoties bij zelforiëntatie	Herkenning Bewondering
Emoties bij naar buiten gerichte oriëntatie	Nieuwsgierigheid Verbazing
Emoties bij oriëntatie op anderen	Medelijden Meevoelen

De emoties vreugde en verdriet zijn emoties van de lezers die meestal ontstaan tijdens het lezen van situaties in het boek die deze gevoelens oproepen of die te maken hebben met de sfeer en de afloop van het boek. Angst, schrik en boosheid behoren net als verdriet tot de onaangename emoties waaraan lezers zich pas overgeven als

7 Deze tabel is ontleend aan Tellegen en Frankhuisen, 2002, tabel 6.1 *Vormen van emotionele leesbeleving in rubrieken* (p. 71).

ze geleerd hebben met deze emoties om te gaan (Tellegen en Frankhuisen, 2002). Lezers die zich boos maken over het gedrag van de personages of over sociale misstanden denken volgens Tellegen en Frankhuisen na over de morele implicaties van de tekst. Uit hun onderzoek blijkt dat angst of schrik een leesbeleving is die lezers wel eens kan overkomen, maar “bij alle groepen is het percentage lezers dat hiermee vaak geconfronteerd wordt verwaarloosbaar klein” (ibidem, p. 96). Lichamelijke reacties bij emotionele beleving zoals een brok in de keel zijn een teken van intensiteit van de leesbeleving en zijn niet direct met een bepaalde emotie verbonden. De emoties die genoemd worden bij de rubrieken zelforiëntatie en oriëntatie op anderen komen meestal tot stand via het delen van gevoelens met de personages. Herkenning heeft betrekking op momenten dat men in het boek een personage ontmoet dat overeenkomstig is aan het beeld dat lezers van zichzelf hebben of aan gedrag dat zijzelf ook vertonen (similariteitsidentificatie). Bij bewondering betreft het een personage dat men als meerdere erkent en eventueel als voorbeeld beschouwt (wensidentificatie). Zowel herkenning als bewondering dragen bij aan een vergelijking tussen eigen ervaringen van de lezers en de lotgevallen van de personages in het verhaal. “Zo wordt de aandacht als het ware tegelijkertijd naar buiten en naar binnen gericht” (ibidem, p. 71). De emoties nieuwsgierigheid en verbazing hebben te maken met de opbouw en de afloop van het verhaal. Deze twee emoties komen volgens Tellegen en Frankhuisen vaak samen voor en wisselen elkaar dan af. Het voornaamste verschil tussen verbazing en nieuwsgierigheid is gelegen in de tijdsduur. “Verbazing is een vluchtige emotie die als leesbeleving slechts af en toe voorkomt. Nieuwsgierigheid is van langere duur en wordt steeds opnieuw opgewekt” (ibidem, p. 86). In de beschrijving van medelijden en meevoelen wordt het verschil in distantie tussen lezer en personage benadrukt:

Medelijden is een emotie die opgewekt wordt door tegenspoed of door verdriet van anderen. De lezer kan zich het leed van een personage aantrekken maar tegelijkertijd is er enige afstand, de lezer voelt niet dezelfde emotie als het personage.[...] Bij meevoelen verplaatst de lezer zich in een personage en ervaart dezelfde emoties als dat personage. (ibidem, pp. 88-89)

Van der Bolt (2000) rekent de emoties bij zelforiëntatie, bij naar buiten gerichte oriëntatie en bij oriëntatie op anderen tot de secundaire emoties omdat er een zekere mate van reflectie plaatsvindt; bij de primaire emoties zoals vreugde, verdriet, boosheid en angst ligt het accent op de eigen beleefde emoties en is er in mindere mate sprake van reflectie. In het proces van emotionele socialisatie vindt er volgens Van der Bolt (2000) een ontwikkeling plaats van herkenning van emoties naar

benoeming van emoties, waarbij naarmate kinderen ouder worden een steeds groter scala van emoties benoemd kan worden. Door het taalgebruik van de schrijver krijgen lezers de kans om hun emotievocabulaire te vergroten en verwerven ze kennis over de uitingsmogelijkheden van emotionele ervaringen. Daarnaast bevatten de situaties waarin beleving wordt opgeroepen aanknopingspunten tot het vergroten van kennis over de inhoud van emotieprocessen zoals informatie over de aanleiding of oorzaken van emoties, over de taxatie van emotionele belangen, over hantering van gevoelens en over emotionele uitingen en gedragingen (Van der Bolt, 2000). In het meeleven met emoties van anderen is een ontwikkeling te zien van het herkennen en benoemen van eigen emoties naar het onderscheid kunnen maken tussen eigen emoties en de emoties van anderen (ibidem, 2000). Uit onderzoek van Schram (1985) blijkt dat identificatie het leesplezier en het leesbegrip bevordert. Recent onderzoek bevestigt dat het lezen van literatuur het vermogen om emoties van anderen te herkennen en te begrijpen vergroot (Kidd en Castano, 2013).

Naast het vaststellen van een verandering in beleving in interactie *met* en *over* het boek (zie de paragrafen 5,5 en 5,7), wordt in hoofdstuk 7 het proces van ontwikkeling naar literaire competentie in de literaire gesprekken besproken. Naar aanleiding van de analyses van de gespreksfragmenten rondom beleving (zie de paragrafen 7,1, 7,2, 7,9), wordt in paragraaf 8.2 aangegeven of leerlingen die deelgenomen hebben aan de literaire gesprekken op hun gevoelens kunnen reflecteren en of ze in staat zijn tot een zekere variatiebreedte in hun emotionele beleving. Met betrekking tot de emoties bij zelforiëntatie, naar buiten gerichte oriëntatie en oriëntatie op anderen wordt aangegeven welke verschijningsvormen van identificatie hierbij zijn opgetreden. Dit onderzoek is niet gericht op het aantonen van groei in kennis over emoties, wel wordt aangegeven waar in de gespreksfragmenten emotiekennis over de personages besproken wordt.

INTERPRETATIE EN LEESBEGRIJF

Uitleg van interpretatie en leesbegrip vanuit wetenschappelijk en onderwijskundig perspectief is nogal verschillend. De wetenschappelijke invullingen van interpretatie zoals die in de hermeneutiek en semiotiek onderzocht worden (zie onder anderen Groot, 1999; Van Riessen, 2005; Widdershoven, 2005; Brillenburg Würth, 2006; Manguel, 2011; Van Peperstraten, 2011) valt buiten het kader van dit onderwijsontwikkelingsonderzoek (zie hoofdstuk 4 voor uitleg over deze vorm van praktijkonderzoek). Binnen de doelstellingen van het leesonderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen begrijpen en interpreteren van een literaire tekst (zie onder anderen Boonman, 1992; Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker, 2007;

Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008; Oosterloo en Paus, 2010). In *Over de drempels met taal* wordt het verschil tussen begrijpen en interpreteren opgevat als een verschil in verwerking van de tekst:

Begrijpen is het uitgangspunt van het lezen; een tekstgebaseerde verwerking van de expliciete inhoud en relaties tussen elementen die in de tekst terug te vinden zijn. Dit is een betrekkelijke objectieve activiteit. Bij interpretatie gaat het om kennisgestuurde verwerking van de inhoud en vorm van de tekst. Naast de informatie uit de tekst zet de lezer ook eigen kennis en ervaring in. Bij het interpreteren speelt de verwerking van de impliciete informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die bij de lezer bekend wordt verondersteld, en die de lezer moet in- en aanvullen. Interpreteren is dus een (betrekkelijk) intersubjectieve activiteit. (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008, p. 38)

Het onderscheid tussen begrijpen en interpreteren is herkenbaar in toetsen over de leesvaardigheid (Heesters et al., 2007; Mullis, Martin, Kennedy en Foy, 2007; Mullis, Martin, Foy en Drucker, 2011) al merken Heesters et al. op dat “de grens tussen ‘begrijpen’ enerzijds en ‘interpreteren’ anderzijds niet altijd even scherp te trekken [is]” (2007, p. 72). Oosterloo en Paus (2010) beargumenteren dat het onderscheid tussen begrijpen en interpreteren in toetsen en in leesmethodes gemaakt wordt om “een beeld te krijgen van het product van het lezen. Er staan vragen bij teksten die een beroep doen op letterlijk begrip (overbruggingsreferenties) en op interpretaties (elaboratieve inferenties)” (p. 95). Voor de praktijk van het leesonderwijs wordt het door hen minder relevant gevonden om een strikt onderscheid tussen begrijpen en interpreteren te maken, omdat hun focus in de onderwijspraktijk ligt op het proces van lezen waarin begrijpen en interpreteren elkaar afwisselen (Oosterloo en Paus, 2010). Uit onderzoeken naar het proces van leesbegrip (Baker en Brown, 1991; Christmann en Groeben, 1999; Dehn, Payrhuber, Schulz en Spinner 1999; Van Elsäcker, 2002; Groeben, 2004; Garbe, Philipp en Ohlsen, 2009) blijkt dat tekstbegrip ontstaat door een interactie tussen lezer en tekst waarbij *bottom-up* en *top-down* gerelateerde verwerkingsprocessen elkaar afwisselen. Tekstbegrip is volgens Christmann en Groeben (1999) het gevolg van actieve (re)constructie van de informatie die de in de tekst bevatte betekenis actief verbindt met de voorkennis van de lezer. Volgens Bogaert, Devlieghere, Rijkers, Timmermans en Verhallen (2008) komt tekstbegrip tot stand door een voortdurende interactie tussen verwerkingsprocessen van zogenaamd ‘lagere orde’ en ‘hogere orde’ die corresponderen met de verschillende niveaus waarop teksten verwerkt kunnen worden. Zij onderscheiden vier niveaus:

1. Op het beschrijvend niveau hoeft de lezer de informatie in een tekst slechts letterlijk te begrijpen. Het gaat dan om het elementaire niveau van zogenaamde lagere orde-verwerking, het tekstbegrip op microniveau.
2. Op het structurerende niveau, ook wel aangeduid als mesoniveau, moeten we denken aan het adequaat kunnen combineren van informatie uit verschillende zinnen/tekstgedeelten.
3. Op het tekstuele niveau, ook wel macroniveau genoemd, verstaan we het begrip van de tekst in zijn geheel, oftewel het begrijpen van de hoofdgedachte, de globale opbouw, de functie en de strekking van de tekst. Het macrobegrip van een tekst komt bij uitstek tot stand op basis van hogere-ordeprocessen: kennis van de wereld en van (vak)concepten, kennis van tekststructuur en functie zijn essentieel voor het tot stand brengen van macrotekstbegrip.
4. Het boventekstuele niveau kan worden aangeduid als het evaluerende niveau. Leerlingen moeten de informatie uit verschillende teksten met elkaar vergelijken en verbanden kunnen leggen. (Bogaert et al., 2008, pp. 18-19)

De eerste twee niveaus liggen hoofdzakelijk op het gebied van begrijpen, niveau 3 op het gebied van interpreteren en niveau 4 op het gebied van evalueren. Vergeleken met de tekstwerelden van Langer vindt het lezen op microniveau meestal plaats in het buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen, het lezen op mesoniveau tijdens het binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. Bij het uit de tekstwereld stappen en overdenken wat je weet, ontstaat macrotekstbegrip en begrip op boventekstueel niveau ontstaat tijdens het uit de tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren.

Andringa (1990) heeft onderzocht hoe de verschillende representatieniveaus op elkaar inwerken. In het relateren van betekenissen aan elkaar onderscheidt zij de volgende vier mentale representatieniveaus:

1. *Bottom-up* betekenissenverwerking: betekenissen worden sequentieel met elkaar verbonden.
2. Er ontstaat een concept van grotere delen van de tekst en de tekst als geheel. Dit stuurt de interpretatie van nieuwe informatie, die omgekeerd het concept uitbreidt of wijzigt.
3. Betekeniseenheden en concept (niveaus 1 en 2), worden vergeleken met en in- en aangevuld op grond van 'kennis-van-de-wereld': *top-down* verwerking.
4. Leessituatie, taal- en tekststructuren worden in verband gebracht met kennis over taalgebruik en daarbij behorende conventies. Deze sturen de verwachtingspatronen en interpretaties. (Andringa, 1990, p. 28)

De interactie tussen verwerkingsprocessen van lagere en hogere orde (Bogaert et al., 2008) zijn door Andringa (1990) benoemd als *bottom-up* en *top-down* verwerkingsprocessen. De opbouw verloopt van betekenisverwerking vanuit de tekst, een proces van het met elkaar verbinden van woorden, woordgroepen en zinnen, *bottom-up* verwerking, naar een verwerking waarbij de eigen verwachtingen van de lezer de interpretatie stuurt, *top-down* verwerking. De verwachtingspatronen worden gestuurd door de identificatie van het genre, de kennis over taal en tekststructuren en het herkennen en begrijpen van stijlkenmerken zoals metaforen, symbolen en andere vormen van indirect taalgebruik (Andringa, 1990). Andringa benadrukt de centrale betekenis die ‘onbepaaldheid’, ‘open plekken’ en ‘afwijkingen van de verwachtingspatronen’ in literaire werken hebben. Hierdoor wordt de lezer aangezet tot eigen activiteiten, zoals het toekennen van betekenissen en het construeren van een zinvol geheel. In de interactie tussen de lezer en de tekst, een van de uitgangspunten van het *reader response criticism*, brengt de lezer samenhang aan binnen de tekst en tussen de tekst en de wereld. Constructieve activiteiten worden door de lezer uitgevoerd in het leggen van inferenties en in het verbinden van verschillende representatieniveaus (Andringa, 1989, 1990, 2008). Zij onderscheidt bij het construeren van samenhang de volgende soorten inferenties:

- invulling van relaties van oorzaak, reden, gevolg;
- invulling van motieven, doel intentie van verhaalfiguren, verteller of auteur;
- constructie van gebeurtenissen;
- constructie van standpunten en visies;
- conclusies (voor-/achterwaarts).

Bij het verbinden van de verschillende representatieniveaus benoemt ze de activiteiten:

- abstraheren of generaliseren;
- concretiseren;
- maken van vergelijkingen/parallelle (zoals, alsof);
- begrijpen van metaforen, symbolen en andere vormen van indirect taalgebruik (Andringa, 1990, p. 31).

Dit proces van construeren van samenhang wordt voorafgegaan door het signaleren van mogelijkheden of problemen om informatie te integreren. De mate waarin een lezer “een zekere discrepantie bespeurt, leidt meestal tot een spontane

emotieve reactie (en) ook beargumenteerde evaluaties hebben vaak te maken met vergelijking ten opzichte van een zekere verwachting of normvoorstelling” (ibidem, p. 29). Het vergelijken van een tekst met verwachtingen over bijvoorbeeld thematiek, stijl of opbouw kan leiden tot identificatie van het soort tekst, stijl- of structureigenschappen die door middel van narratologische begrippen worden aangegeven. Op basis van deze eerste drie activiteiten (signaleren, emotieve reacties/evaluaties en identificatie) vormt een lezer verwachtingen die tijdens het leesproces worden uitgewerkt en bijgesteld. Soms leiden de constructieve activiteiten (zoals inferenties en verbinden van verschillende representatieniveaus) tot elaboraties, die kunnen bestaan uit “het bedenken van alternatieven of uitbreidingen van de gegeven tekst, uit associaties met eigen belevenissen of algemene meningen die relatief los van de tekst staan enz.” (ibidem, p. 30). Deze constructieve activiteiten zijn vergelijkbaar met de activiteiten bij het bouwen van tekstwerelden. Tijdens het instappen in een tekstwereld vormen lezers verwachtingen die worden bijgesteld als ze binnen een tekstwereld zijn en er doorheen bewegen. In deze tekstwereld maken lezers ook inferenties en worden verschillende representatieniveaus met elkaar verbonden. Bij het uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet, worden elaboraties gemaakt en bij het uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren, geeft de lezer een algemene mening die relatief los van de tekst kan staan. Andringa (1990) merkt op dat lezers vaak een zeker besef hebben van wat ze wel of niet begrijpen. Dit reflecteren op eigen handelen wordt door haar aangeduid als metareflectie. Bij Andringa (1989, 1990, 1998, 2008) zien we evenals bij Rosenblatt (1995) een sterke nadruk op de transactie tussen tekst en lezer, maar waar Rosenblatt de nadruk legt op het belang van beleving, wordt door het onderzoek van Andringa meer duidelijkheid gegeven over de constructieve en cognitieve activiteiten die de lezer onderneemt om samenhang in de tekst aan te brengen. Dat leesbegrip en leesbeleving met elkaar in verband staan, is in verschillende onderzoeken naar voren gekomen (Guthrie en Wigfield, 2000; Van Elsäcker, 2002; Van Schooten, 2005). Zoals aangegeven wisselen in het leesproces begrip en interpretatie elkaar af. In het onderscheid dat Andringa (1990) maakt bij het construeren van samenhang tussen het maken van inferenties en het verbinden van verschillende representatieniveaus is een niveaoverschil af te leiden op het gebied van interpretatie. De *bottom-up* verwerkingsprocessen liggen meer op het gebied van leesbegrip, de *top-down* verwerkingsprocessen op het gebied van interpretatie. Inferenties die doelen, motieven en intentie van de personages beschrijven zijn van een ander niveau dan de vergelijking van verschillende representatieniveaus waarbij concreteriseren, vergelijken en abstraheren of generaliseren toegepast worden.

Naast het aangeven van een ontwikkeling in interpretatie in interactie *met en over* het boek (zie de paragrafen 5.5 en 5.7) wordt in hoofdstuk 7 aangegeven hoe het proces van interpretatie verloopt. Naar aanleiding van de analyses van de gesprekssituaties (zie de paragrafen 7.3 en 7.4) wordt in paragraaf 8.2 een conclusie getrokken over de constructieve activiteiten zoals het maken van inferenties en elaboraties die de leerlingen ondernemen om de ‘open plekken’ in de tekst in te vullen.

BEOORDELING

Op basis van de interpretatie en de beleving van een literair werk kan een waardeoordeel gegeven worden. In de literatuurwetenschap is het onderzoek naar waardeoordelen gebaseerd op het werk van Abrams en Mooij (Joosten, 2009). Het poëticamodel van Abrams geeft inzicht in de aard en functie van literatuur (Grüttemeier, 2011). In het veel aangehaalde opstel van Mooij (1979) over de motivering van literaire waardeoordelen worden zes hoofdgroepen van argumenten onderscheiden waarmee critici hun oordeel onderbouwen: realistische, emotivistische, morele, structurele, intentionele en vernieuwingsargumenten. Boonstra (1979) heeft vanuit theoretische inzichten van Abrams (1971) over kunstopvattingen deze beoordelingscriteria ondergebracht in een model waarin beoordelingsargumenten zijn onderverdeeld in vijf hoofdcategorieën die bepaald worden door de relatie van het literaire werk met: de werkelijkheid, de auteur, het werk zelf, de lezer en andere literaire werken. In studies over jeugdliteratuur (onder anderen Baudoin, Meelis-Voorma, Molenaar, Overmeijer en Ros, 1994; Duijx et al., 2003; Meelis-Voorma, Molenaar en Overmeijer, 2004; Van Coillie, 2007; Ghesquière, 2009) zijn de waarderingscriteria van Mooij in aangepaste versie terug te vinden. Ghesquière (2009) benadrukt dat het onderscheid tussen een beschrijving en een evaluatie van een tekst zit in de benadering van een tekst:

Wanneer we een boek of een tekst beschrijven, benaderen we hem als een feit, wanneer we een tekst evalueren benaderen we hem als een waarde. Evalueren is steeds iets vergelijken door het te toetsen aan bepaalde criteria of maatstaven. Door het expliciete gebruik van argumenten stijgt evaluatie uit boven voorkeur of smaak. (ibidem, p. 177)

Haar ordening in beoordelingsargumenten is gebaseerd op de indeling die Boonstra (1979) hanteert. Argumenten die vertrekken vanuit de relatie boek-werkelijkheid worden volgens haar bij het bespreken van jeugdliteratuur door volwassenen het vaakst genoemd. Bij realistische literatuur wordt vaak het afspiegelingsargument herkenbaarheid als criterium genoemd, bij fantasieliteratuur het abstraheringsargument, de tegenpool van herkenbaarheid. Concreet betekent dit dat het

boek gewaardeerd wordt omdat de auteur erin slaagt “een alternatieve wereld te creëren die door haar symbolische of allegorische karakter toch een boodschap in zich draagt” (ibidem). Andere argumenten die zij plaatst onder de relatie boek-werkelijkheid zijn engagementsargumenten en morele argumenten waarbij critici zich laten leiden door de visie van de auteur in politiek, religieus, sociaal of zedelijk opzicht. Waarden en normen die al dan niet impliciet worden benoemd, worden in de bespreking van jeugdliteratuur nog vaak als argumenten gehanteerd (ibidem). Vanuit de invalshoek van de lezer worden in de beoordeling van jeugdliteratuur ook veel emotivistische en didactische argumenten ingebracht. Emotivistische argumenten benoemt Ghesquière als “argumenten die verwijzen naar emoties die het lezen van het boek veroorzaakt. Met adjectieven als: boeiend, spannend, beklemmend, zeer indringend, gevoelig, [...] roept de recensent bij de lezer bepaalde verwachtingen op” (ibidem, p. 178). De mogelijkheid tot inleven in of meeleven met de personages wordt volgens Ghesquière (2009) door recensenten van jeugdliteratuur positief gewaardeerd in tegenstelling tot literatuur die vervreemdend werkt. De waardering vanuit didactische argumenten heeft betrekking op de mogelijkheid dat er voor de lezer uit het boek iets te leren valt, dat het boek stof tot nadenken biedt of dat de blik van de lezer op de werkelijkheid verruimd wordt. Structurele en stilistische argumenten worden volgens Ghesquière (2009) in de kritiek op jeugdliteratuur in verband gebracht met de lezer waarbij besproken wordt of de moeilijkheid van het boek, zoals die gekenmerkt wordt door woordgebruik, zinsopbouw en opbouw van het verhaal, in overeenstemming is met de leeftijdsgroep waarvoor het boek bestemd is. Vernieuwingscriteria worden vanuit de invalshoek relatie met andere literaire werken beoordeeld. Ghesquière betoogt dat:

vernieuwingscriteria in verband met jeugd- en kinderliteratuur niet alleen [slaan] op literaire normen, al zal men stereotypie in de plot of clichématig taalgebruik negatief beoordelen, maar vaak ook op het verleggen van grenzen en het aanbrengen van nieuwe onderwerpen (taboedoorbreking). Waardering voor vernieuwing vinden we onder de termen originaliteit, vindingrijkheid, verrassend. (Ghesquière, 2009, p. 179)

Aansluitend op het inzicht in de literatuurkritiek dat het geven van een waardeoordeel niet bepaald wordt door de kenmerken van het literaire werk op zich, maar door het toekennen van waarde door de recensent (Joosten, 2009) kan gesteld worden dat ook de beoordelingen van jeugdliteratuur gebaseerd zijn op de waarden die de recensent aan het literaire werk toekent. Een voorbeeld hiervan is de steeds terugkerende discussie over het wel of niet waarderen van kinderboeken waarin de personages niet voldoen aan het min of meer ideale kindbeeld of de waarde van

kinderboeken die slecht aflopen. Bij de beoordeling van jeugdboeken zal de criticus bewust of onbewust een hiërarchie aanbrengen in de gehanteerde criteria. Het uiteindelijke oordeel over het boek is volgens Ghesquière (2009) het resultaat van een confrontatie tussen het normenstelsel van de oordelende deskundige, zijn visie op literatuur, het genre van het verhaal, zijn kijk op mens en samenleving, en de kwaliteiten van het boek. Het verschil in waardeoordeel over hetzelfde boek doet zich ook voor bij kinderen die een mening vormen over een door hen gelezen boek. Om de argumentatie bij hun beoordeling te kunnen onderbouwen is het essentieel dat kinderen over hun waardeoordelen praten en dat ze deze kunnen verduidelijken (Simons, 2012). Chambers oppert vanuit zijn ervaringen met leesgesprekken dat kinderen een aangeboren gave tot kritisch denken hebben waardoor zij “als vanzelf bevragen, rapporteren, vergelijken en oordelen” (2012, p. 104). Uit studies naar gesprekken en leesonderwijs (onder anderen Gambrell en Almasi, 1996; Calkins, 2001; Langer en Close, 2001; Dombey en Grainer, 2003; Routman, 2003; Janssen, 2008) blijkt dat deze vaardigheden niet zo vanzelfsprekend zijn. Het geven van een beoordeling is een van de dimensies van literaire competentie. Naast het aangeven van een ontwikkeling in beoordeling in interactie *met* en *over* het boek (zie de paragrafen 5.5 en 5.7) wordt naar aanleiding van de analyses in de paragrafen 7.5 en 7.6 in paragraaf 8.2 aangegeven welke beoordelingscriteria leerlingen hanteren.

NARRATIEF BEGRIP

Postmoderne narratologie verruimt de tekstgerichte structuralistische verhaalanalyse naar aandacht voor contextuele en ideologische factoren (Herman en Vervaeck, 2009). Herman en Vervaeck benadrukken dat de verbinding tussen inhoud en vorm de narratologie relevant maakt. “Een narratologie die het niet alleen heeft over de vertelde wereld (de inhoud), maar ook over de manier waarop die wereld voorgesteld wordt (de vorm), dat is een narratologie die relevant is voor de interpretatie van teksten” (2009, p. 15). Narratologie speelt niet alleen een rol bij interpretatie, maar ook bij beleving. Onderzoeken naar emotionele identificatie zoals onder anderen van Nell (1998) naar de onderdompeling van lezers in het verhaal maken duidelijk dat narratologie en beleving met elkaar in verband staan. Keen (2007) beargumenteert dat begrip van basisaspecten in de narratologie zoals identificatie met karakters en begrip van de narratieve situatie aanwezig moeten zijn bij het voorkomen van empathie. De narratologische kenmerken in jeugdliteratuur zijn vergelijkbaar met die in literatuur voor volwassenen. De door Nikolajeva (2005) geschetste communicatieve reeks in jeugdliteratuur waarin een *real author* via een *narrative text*, met daarin de *implied author*, de *narrator*, de *narratee* en de

implied reader, communiceert met een *real reader* (p. 172) geldt ook voor de communicatie tussen schrijver en lezer bij literatuur voor volwassenen. Een kenmerkend onderscheid is dat jeugdliteratuur over het algemeen wordt geschreven door volwassen schrijvers en gelezen door kinderen. Dit heeft als consequentie dat in de door Nikolajeva genoemde communicatieve reeks twee stromen optreden: een *child narratee* en een *adult narratee*, een *implied reader* en een *real reader* (Nikolajeva, p. 262). Zij concludeert dat voor de ontwikkeling tot competente lezers kinderen in de gaten moeten krijgen dat in literatuur kenmerkende patronen optreden die samenhangen met het genre, het perspectief van de verteller en de focalisatie van het personage:

As adult mediators we teach children to recognize genres and patterns, to analyze plots and characters, even though children may lack the means to articulate their understanding, and of course they do not need labels on the analytical tools they are using. In order to become a competent reader – a key notion of this model – children must be taught various reading strategies. (p. 261)

In jeugdliteratuur wordt een volwassen verteller vaak gecombineerd met een kind als focalisator, waardoor de illusie ontstaat dat de gebeurtenissen worden weergegeven door de ogen en de geest van het kind (Nikolajeva, 2005). Volgens Nikolajeva is het evident dat kinderen nog niet de juiste benaming voor deze literaire kenmerken gebruiken, maar om tot competente lezers uit te groeien moeten ze wel onderwezen worden in de volgende leesstrategieën:

- het kunnen plaatsen van verhalen in sociale, culturele en literaire contexten;
- herkennen van literaire conventies;
- begrip van tijdsontwikkeling en oorzakelijkheid als noodzakelijke componenten in een verhaal;
- begrip van figuurlijk taalgebruik, ironie en ander opvallend taalgebruik;
- begrip van expliciete en impliciete ideologie;
- identificatie van intertekstuele verbanden (p. 261).

In de niveaubeschrijving van ‘lezen van literaire en fictionele teksten’ (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) wordt kennis van narratief begrip ondergebracht bij kenmerken van de taakuitvoering: begrijpen, interpreteren en evalueren/reflecteren). Voor eindniveau primair onderwijs (niveau 1F) zijn de volgende doelen vastgesteld:

herkent basale structurelementen zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm, kan gedichten en verhaalfragmenten zoals begin, eind en climax samenvatten (begrijpen); kan dramatische passages in de tekst aanwijzen (interpreteren); kan met medeleerlingen ervaringen uitwisselen, kan aangeven in welke fictievormen hij geïnteresseerd is, kan bij deze taken literaire begrippen toepassen zoals fictie, gedicht, liedje en rijm (evalueren/reflecteren). (pp. 42, 43)

De door de Expertgroep (2008) genoemde kenmerken vallen onder de door Nikolajeva genoemde kenmerken “herkennen van literaire conventies” en “begrip van tijdsontwikkeling”. De overige door haar genoemde kenmerken plaatst de Expertgroep in hogere niveaus. De voorgestelde niveau-indeling wordt niet onderbouwd met een theoretische verantwoording en lijkt daarom nogal willekeurig. Om meer duidelijkheid te krijgen over de niveaus in narratief begrip voor eind-niveau primair onderwijs is gebruikgemaakt van terminologie zoals die in handboeken voor jeugdliteratuur gehanteerd wordt. Een uitgebreidere beschrijving van deze begrippen is in handboeken voor verhaalanalyse (onder anderen Herman en Vervaeck, 2009; Van Boven en Dorleijn, 2013) terug te vinden. Ghesquière (2009) stelt dat narratologische analyses van jeugdliteratuur zinvol zijn, omdat leerkrachten die zelf goed inzicht hebben in de tekst, door hun ondersteunende tussenkomst en vragen de competentie van de jonge lezers op dit vlak kunnen aanscherpen. Zij beargumenteert dat verhaalkenmerken als plot, vertelstandpunt, personages, focalisatie, decor, taal en stijl en humor belangrijk zijn voor de interpretatie van het verhaal (Ghesquière, 2009). In *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school* (Duijx et al., 2005) worden literaire begrippen als chronologische en niet-chronologische volgorde, continue en niet-continue vertelwijze, verteltijd en vertelde tijd, vooruitwijzingen en terugverwijzingen, gebruik van ruimte en weersomstandigheden beschouwd als basiskennis voor literair competente leerkrachten. Ghesquière (2009) bespreekt naast de genoemde literaire begrippen het belang van het herkennen van humor, met als belangrijkste kenmerken ongerijmdheid en superioriteit. Ongerijmdheid komt voort uit iets onverwachts, iets wat uit de context wordt gelicht of iets wat ervaren wordt als niet-passend of onlogisch. “Humor is een spel van botsende elementen, tussen wat gewoon is en wat ongewoon, tussen het aanvaardbare en de overtreding, het verwachte en het onverwachte, tussen wat gezegd en wat bedoeld wordt” (2009, p. 111). Ghesquière noemt gekke vergelijkingen, misverstanden en taboedoorbreking als voorbeelden van humor die kinderen aantrekkelijk vinden. Superioriteit, het andere kenmerk van humor, heeft een negatieve en positieve vorm. Negatief heeft betrekking op de inhoud: iemand wordt belachelijk gemaakt of onderuitgehaald. Positief slaat op de lezer of luisteraar: het snappen

van de grap geeft een positief gevoel. Voorpret is een uiting van superioriteit: de lezer weet wat er komen gaat en geniet hiervan (Van Coillie, 2007). Kennis van narratologische begrippen maakt het mogelijk verschillende boeken uit de jeugdliteratuur met elkaar te vergelijken; gemeenschappelijke kenmerken en verschillen kunnen met hulp van narratologische begrippen benoemd worden. Vergelijkingen tussen boeken geven aanknopingspunten tot beoordeling. Dat het vergelijken van verhalen een belangrijke activiteit van de lezer is, wordt ondersteund door Rigney: “De uitdaging voor de narratologie is tweeledig: de gemeenschappelijke elementen van alle verhalen analyseren en rekening houden met de verschillen tussen verhalen onderling. De kernactiviteit van de narratologie is vergelijken” (Rigney, 2008, p. 159). Zoals duidelijk is gemaakt komen narratologische begrippen voor bij het verwoorden van beleving, interpretatie en beoordeling. Kennis van narratologische begrippen is nodig om beleving en interpretatie te verwoorden, boeken met elkaar te vergelijken en een oordeel te vormen.

Naast het aangeven van een ontwikkeling in narratief begrip in interactie *met* en *over* het boek (zie de paragrafen 5.5 en 5.7) wordt naar aanleiding van de analyses van de gespreksituaties (zie de paragrafen 7.7 en 7.8) in paragraaf 8.2 een conclusie getrokken over hoe leerlingen hun belevingen, interpretaties en beoordelingen verwoorden met hulp van narratologische begrippen. De begripsvorming over literaire competentie is in ontwikkeling. In het volgend hoofdstuk wordt vanuit een vergelijking met een aantal theorieën over literaire ontwikkeling een model voor literaire competentie van leerlingen uit het primair onderwijs opgesteld.

2 ONTWIKKELING IN LITERAIRE COMPETENTIE

In het vorige hoofdstuk is vanuit een lezersgerichte visie op literatuur toegelicht dat beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip dimensies zijn van literaire competentie. In dit hoofdstuk worden verschillende theorieën over literaire ontwikkeling besproken. Deze opvattingen vormen de basis voor het literair ontwikkelingsmodel van leerlingen uit het primair onderwijs. Tot slot wordt dit literair ontwikkelingsmodel voor leerlingen van eind primair onderwijs vergeleken met het conceptueel model voor literaire competentie bij kleuters dat Van der Pol (2010) heeft opgesteld en het literair ontwikkelingsmodel van Witte (2008) voor het voortgezet onderwijs.

Een terugkerend dilemma bij het bespreken van ontwikkelingen is de vraag of ontwikkeling in gang gezet wordt door prikkels uit de omgeving of door innerlijke mentale processen. Het door Chomsky ontwikkelde idee dat mensen over een aangeboren taalleervermogen beschikken, zette de discussie in gang over de tot dan toe geaccepteerde behavioristische opvatting dat de omgeving bepalend is voor het proces van taalverwerving. De cognitieve opvatting dat bij het taalverwervingsproces de eigen hypothesen van de taalverwerver belangrijker zijn dan het imiteren van aangeboden woorden uit de omgeving, opent de weg naar een interactionele visie op taalverwerving (Berk, 2006; Bee en Boyd, 2007). Berk (2006) noemt als belangrijkste verandering in de nieuwere theorieën over taalontwikkeling dat de strijd in het Skinner-Chomsky debat verplaatst wordt naar de nadruk op *interacties* tussen aanleg en omgevingsfactoren. In onderzoeken naar literaire ontwikkeling is een soortgelijke verandering te zien van opvattingen waarin de ontwikkeling gezien wordt als een min of meer natuurlijk verloop in fasen naar opvattingen waarin de invloed van de omgeving, met name de invloed van interactie, cruciaal geacht wordt voor het verloop van de literaire ontwikkeling. In de volgende paragrafen

worden opvattingen over literaire ontwikkeling vanuit ontwikkelingen binnen het kind en opvattingen vanuit de invloed van sociale omstandigheden toegelicht.

2.1 ONTWIKKELINGSFASEN

Het onderzoek naar literaire ontwikkeling is in gang gezet door de ontwikkelingspsychologie, waarbij Charlotte Bühler een van de bekendste representanten van de fasentheorie is (Schram, 2005; Witte, 2008; Ghesquière, 2009; Woodward, 2012). Op basis van de cognitieve ontwikkeling van kinderen en hun leesvoorkeuren onderscheidt Bühler de Strüwelpeterleeftijd (2 tot 4 jaar), de sprookjesleeftijd (4 tot 8-10 jaar), de Robinson-leeftijd (9 tot 11-12 jaar), de heldenleeftijd (12 tot 15 jaar) en de lyrische en romanleeftijd (15 tot 20 jaar) (Bühler, 1931). Deze ontwikkelingsfasen worden gerelateerd aan de cognitieve ontwikkeling van het kind; de rol van de omgeving wordt hierbij buiten beschouwing gelaten. De strakke indeling in genres die bij een bepaalde leeftijd hoort, heeft een discussie opgeroepen over de zinvolheid van fasenmodellen (onder anderen Groeben en Vorderer, 1988; Laarakker, 2005, 2006; Schram, 2005). Veel genoemde kritiekpunten hierbij zijn de rigide afbakening, de hiërarchische indeling waarbij de laatste fase als het ideale eindpunt gezien wordt en de ontkenning van individuele verschillen tussen kinderen. Dit heeft geleid tot ontwikkelingsmodellen die meer recht doen aan individuele leesvoorkeuren. Bekend zijn bijvoorbeeld het onderzoek van Giehrl (1977) naar verschillende lezerstypen en het onderzoek van Appleyard (1994) naar lezersrollen. Appleyard spreekt over ‘rollen’ en niet over ‘fasen’, omdat hij wil ontkomen aan een normatieve indeling waarbij hogere fasen een hogere kwaliteit van lezen impliceren. Hij bouwt voort op de lezersgeoriënteerde benadering van Rosenblatt (1995, eerste druk 1938) die ervan uitgaat dat betekenis tot stand komt in de transactie tussen lezer en tekst. Vanuit dit perspectief ziet Appleyard (1994) lezen als een ontmoeting tussen een specifieke tekst en een specifieke lezer, op een specifieke plaats en tijd. Door deze ontmoeting krijgt de tekst betekenis. Bij de beschrijving van de rollen die lezers innemen tijdens hun literaire ontwikkeling neemt hij de ontwikkeling van het denken zoals beschreven door Piaget als achtergrond. De fasen in de denkontwikkeling worden aangevuld met de betekenis van culturele en sociale invloeden en gerelateerd aan kennis over de emotionele ontwikkeling. Op basis van gegevens uit interviews met lezers en analyses van leesautobiografieën beschrijft hij vijf rollen die lezers achtereenvolgens verwerven: *the reader as player, the reader as hero and heroine, the reader as thinker, the reader as interpreter and the pragmatic reader* (ibidem).

De leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek naar de uitwerking van literaire gesprekken op de literaire competentie zitten in de fase van lezen in de rol als held of heldin. De kenmerken van deze rol worden in samenhang met de andere rollen hieronder toegelicht, waarna beschreven wordt hoe deze rollen in relatie staan met het te ontwikkelen literair ontwikkelingsmodel voor leerlingen in het primair onderwijs.

In de rol als speler is de 'lezer' een luisteraar naar verhalen. Hoewel de luisteraar niet zelf de letters decodeert, is het effect van voorlezen, het zien ontstaan van een eigen wereld, hetzelfde als bij lezen. De ontdekking dat een verhaalwereld een eigen werkelijkheid representeert vormt zowel de basis voor beleving als voor de ontwikkeling in interpretatie en narratief begrip. Van de in deze fase verworven ontdekkingen maken lezers in andere fasen gebruik. In plaats van een lineaire ontwikkeling is er volgens Appleyard (1994) dan ook eerder sprake van een geïntegreerde ontwikkeling met een groei van 'luisteraar' naar 'medespeler' en, als overgang naar het volgende stadium, 'toeschouwer' in een verhaal. Bij de verandering naar lezen in de rol van held of heldin is kenmerkend dat het lezen in de basisschool verandert van vrijblijvend naar meer verplichtend. De omgeving stelt steeds hogere eisen aan kinderen en volgens Appleyard ligt hier een verandering in leesfunctie aan ten grondslag. De hang naar goedkeuring van volwassenen ziet hij terug in het soort verhalen dat kinderen in hun rol als held of heldin graag lezen. In deze verhalen spelen jonge mensen een heldhaftige rol. Zij overwinnen moeilijkheden zonder hulp van volwassenen en verdienen daardoor de onvoorwaardelijke goedkeuring van volwassen personages die, in tegenstelling tot in het echte leven, minder weten en kunnen dan de kinderen. Door te lezen kunnen kinderen even ontsnappen aan de strenge eisen die aan hen in deze periode gesteld worden. Lezen krijgt een wensvullende functie: de personages vertegenwoordigen wat de lezers graag zouden willen zijn, bijvoorbeeld verstandig, populair, moedig, grappig (ibidem). Dit geldt zowel voor series die voor meisjes als voor jongens bedoeld zijn. Zowel jongens als meisjes hebben in deze leeftijd behoefte aan een overzichtelijke wereld waarin de scheiding tussen goed en kwaad helder is, juist omdat ze zelf op zoek zijn naar de waarden en normen waaraan ze moeten voldoen.⁸ Om zichzelf te overtuigen dat ze passen in de wereld van de volwassenen blijven ze net zolang verhalen met hetzelfde patroon lezen totdat deze verhaalwereld ongeloofwaardig voor hen wordt. Een positief effect van dit herhaald lezen is volgens Appleyard (1994) dat kinderen hierdoor

8 Onderzoek naar de functie van Witte Raven Pockets in het leven van meisjes van 12-15 jaar geeft aan dat de wensvullende functie in deze serie vergelijkbaar is met het lezen van serieboeken in de rol van held of heldin. Meisjes zoeken in deze boeken zowel naar reactiemogelijkheden voor gevoelens die ze graag willen ervaren als naar voorbeelden voor levensoriëntatie (Albers, Cornelissen, Martens, Verberne en Wieringa, 1980).

inzicht krijgen in de basisstructuur van verhalen. Hij benoemt zes componenten van deze basisstructuur: het aangeven van de setting (tijd, plaats en hoofdpersonages), het introduceren van de gebeurtenis (de omgeving verandert), de interne overwegingen van de personages (zowel cognitieve als affectieve overwegingen die resulteren in het vaststellen van het doel), de pogingen van de personages om het doel te bereiken (aan het doel gerelateerd gedrag), de consequenties van het wel of niet bereiken van het doel en de reactie van het personage hierop. Het verkregen inzicht in de basisstructuur van verhalen helpt om overweg te kunnen met verhalen met afwijkende structuren en het invullen van open plekken in het verhaal met correcte inferenties. De ontwikkeling naar het maken van inferenties en het kunnen herkennen van ingewikkelde verhaalstructuren wordt bevestigd door onderzoek van onder anderen Applebee (1978) en Andringa (1990). Kinderen groeien naar verhalen waarin de wereld niet meer zo eendimensionaal wordt voorgesteld met daarin personages met meer complexe karakters. Ze ontgroeien de fase van de serieverhalen als ze zich eraan gaan storen dat de verhaalwereld anders is dan de echte wereld. Kinderen in de leeftijd van tien tot dertien kunnen zich al meer inleven in karakters dan zeven- tot tienjarige kinderen. Hun groeiend zelfbewustzijn en hun tegenstrijdige gedachten zien ze echter niet terug in de avonturenverhalen. Sommige kinderen zullen dan ook op zoek gaan naar verhalen waarin personages niet simpelweg goed of slecht zijn. Deze ontwikkeling zet zich voort in de volgende fase waarin de lezer meer gaat nadenken over de zin en mogelijkheden van het eigen leven. Lezen in de rol van held of heldin verandert naar lezen in de rol van denker. Dit denken manifesteert zich volgens Appleyard (1994) in het uitdiepen van personages, hun achtergronden, karakters en beweegredenen maar ook in het zoeken naar generaliseerbare betekenissen. Het emotionele lezen verdwijnt niet, maar wordt in deze fase 'ingezet' om de motieven van de personages te kunnen begrijpen. Hij brengt de emotionele betrokkenheid van adolescente lezers in verband met zowel rationele als emotionele overwegingen. In de rol van interpretator ontdekken lezers dat er uiteenlopende interpretaties zijn en zoeken ze naar bewijzen voor die interpretaties. Er vindt hierbij een verandering plaats van imitatie van de interpretatie door de expert naar het geven van een verdedigbare interpretatie, waarbij de lezer zich baseert op ontdekkingen van vergelijkbare patronen in een literair werk. De laatste rol die Appleyard (1994) beschrijft, is *the pragmatic reader*, de lezer bepaalt dan zelf welke rol hij tijdens het lezen inneemt. Hij benadrukt dat leeservaringen die lezers in de verschillende rollen opdoen, in latere fasen van pas komen. Hiermee komt hij tegemoet aan bezwaren van een te strak fasenmodel waarin geen ruimte is voor de ontwikkeling van individuele lezers. De lezer kan immers op verschillende leeftijden rollen aannemen en welke rol dat is, is weer afhankelijk van de situatie waarin

de lezer verkeert. De keuze om over rollen te spreken en niet over stadia of fasen impliceert dat Appleyard wil ontkomen aan een normatieve opbouw die afhankelijk is van het cognitieve ontwikkelingsstadium. Hoewel er in de beschreven rollen meer ruimte is voor leesvoorkeuren, motivatie en effecten van lezen, ontkomt hij niet aan een normatieve indeling met een ontwikkeling van ‘speler’ naar ‘pragmaticus’. In deze groei beschrijft hij een veranderende functie van beleving. In de rol van speler is dat het oproepen van een voorstelbare werkelijkheid, in de rol van held of heldin is dat wensidentificatie, in de rol als denker is dat om vanuit inleving in de personages na te denken over motieven en doelen van personages met als doel om zelf betekenis te kunnen geven aan de wereld. In de latere rollen verdwijnt beleving onder invloed van literatuurstudie naar een meer cognitieve benadering van literatuur. Uit recente onderzoeken naar lezen van volwassenen blijkt dat emotionele betrokkenheid, meeleven met personages, een belangrijke leesmotivatie blijft (Keen, 2007; Bal, Butterman en Bakker, 2011; Stalpers, 2011).

De beschrijving van lezersrollen van Appleyard verschilt van de fasentheorieën in de aandacht voor invloeden van de omgeving op de manier van lezen. In recentere onderzoeken naar leessocialisatie is de invloed van de omgeving op persoonlijke leesomstandigheden van individuele lezers verder uitgediept. Deze worden in de volgende paragraaf besproken.

2.2 LEESSOCIALISATIE

Het lezen van literaire teksten behoort tot het gemeenschappelijke onderzoeksgebied van leessocialisatie en literaire socialisatie. Tot het onderzoeksgebied van leessocialisatie behoren zowel literaire als niet-literaire teksten, tot het gebied van literaire socialisatie behoort niet alleen de receptie van literatuur door schriftelijke media, maar ook door niet-schriftelijke media zoals mondelinge, audiovisuele en digitale media (Garbe, Philipp en Ohlsen, 2009). Het onderzoeksgebied van Garbe, Philipp en Ohlsen is gericht op de invloed van leessocialisatie op het lezen van literaire teksten. Uit onderzoek naar leessocialisatie (Muth, 1996; Noelle-Neumann, 1996; Hurrelman, 2002; Garbe, Philipp en Ohlsen, 2009) blijkt dat ouders, school en vriendenclub belangrijke socialisatie-instanties zijn voor de vorming van cognitieve leescompetentie enerzijds en affectieve binding aan het lezen en aan het medium boek anderzijds. Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) hebben vanuit leesbiografieën van volwassen lezers ontwikkelingsfasen in het literair lezen samengesteld die gekenmerkt worden door verschillende leeswijzen. Het fundament voor leesmotivatie wordt in de voorschoolse periode gelegd, de *Primäre literarische Initiation*. Als deze inwijding in de wereld van de literatuur voorspoedig verlopen

is, wil het kind zelf kunnen lezen. In het primair onderwijs wordt gestart met het proces van beginnende geletterdheid, de meeste Nederlandse kinderen leren in groep 3 lezen. Tijdens de basisschoolleeftijd wordt vaak gelezen vanuit een verplichting. “Schon in der Grundschule tritt als einer der Lesemodi die *Pflichtlektüre* auf (ibidem, p. 228). De andere leesmodus in de kindertijd (7/8-ca. 11 jaar) is het *Intimes Lesen*:

In den Erinnerungen der BiografInnen erscheint die Kindheit als “goldenes Lesezeitalter”. Typisch ist das “intensive, identifikatorische Leseerlebnis”, bei dem das Kind einerseits die kognitiven Prozesse automatisiert und andererseits ein deutlicher Zuwachs an literarischer Verstehenskompetenz erfolgt. (ibidem)

Dit intieme lezen, met als belangrijkste kenmerk dat het lezen van fictie genotvol is, verwijst naar een emotionele betrokkenheid van de lezer bij personages (ibidem). Evenals Appleyard (1994) benadrukken Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) dat de fase waarin kinderen vanuit een intrinsieke motivatie het ene na het andere boek verslinden zeer belangrijk is voor de verdere literaire ontwikkeling vanwege de door onderzoek bevestigde positieve invloed van veel lezen op de automatiseringsprocessen bij het lezen (onder anderen Allington, 1977, 2009; Guthrie, 2004; Guthrie en Hummenick, 2004). Doordat het lezen vloeiender verloopt, wordt de weg vrij gemaakt voor het aan het intieme lezen verwante *Ästhetisches Lesen* (Garbe, Philipp en Ohlsen, 2009). Genieten van literaire teksten gaat bij deze vorm van lezen gepaard met reflectie op de vorm en inhoud van de literaire tekst (ibidem). Dit is een van de manieren van lezen waarvoor een volwassen lezer kan kiezen. Volgens Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) is de leeswijze waarvoor men als volwassene kiest afhankelijk van de uitwerking van de in de puberteit voorkomende *Lesekrise* (12-14/15 jaar) op het lezen in de jeugd en adolescentie (15-21 jaar). Bij een geslaagde *Sekundäre literarische Initiation*, transformeren volgens Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) meisjes hun kinderlijke leesmanier naar *Intimes Lesen* en *Ästhetisches Lesen*. Jongens, die in de adolescentie meer *Sach- und Fachtexte lesen* transformeren hun kinderlijke leesmanier naar *Konzeptlesen*, *Partizipatorisches Lesen* of tot *Lesen zur diskursiven Erkenntnis*. Adolescenten die *nicht/wenig lesen* hebben de keuze uit een beperkt aantal leesmodi. Bij hen is sprake van een stagnatie van zowel leesmotivatie als leescompetentie wat een verdere ontwikkeling van leesmodi verhindert. Lezen gebeurt bij hen vanuit extrinsieke motivatie die naar voren komt in het lezen van *Pflichtlektüre* en het hieraan verwante *Instrumentelles Lesen* waarbij de externe motivatie voorkomt uit een eigen behoefte om informatie te verkrijgen. Conceptlezen is evenals het instrumentele lezen gebaseerd op de wens om informatie of *Bildung* te verkrijgen, maar is in tegenstelling tot instrumenteel lezen gebaseerd op een

leesconcept, bijvoorbeeld alles lezen van een schrijver om daardoor meer te weten te komen over de thematiek van die schrijver. Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) noemen drie kenmerken van conceptlezen: subjectief belangrijk, emotioneel bevredigend en lezen waarin het doel in het lezen zit (en niet zoals bij instrumenteel lezen buiten het lezen). *Partizipatorisches Lesen* heeft als doel te kunnen deelnemen aan een sociaal-communicatieve situatie, bijvoorbeeld lezen in een leesclub, of als doel het gelezene individueel of sociaal toe te passen, bijvoorbeeld het lezen van computertijdschriften. *Lesen zur diskursiven Erkenntnis* is erop gericht om op een analytische manier tot de tekst door te dringen op zoek naar nieuwe waarnemingen en inzichten. Lezen is hierbij doel in zichzelf en niet zoals bij het participerend lezen ten nutte van iets buiten het lezen.

Opgemerkt wordt dat de leesmodi *Instrumentelles Lesen*, *Konzeptlesen* en *Lesen zur diskursiven Erkenntnis* meer voorkomen bij het lezen van informatieve teksten dan bij het lezen van fictie (ibidem). Uit de leesbiografieën van meisjes blijkt dat de leescrisis kan leiden tot een *Sekundäre literarische Initiation* (ibidem), waarbij een reïntegratie in de literaire gemeenschap plaatsvindt. Na een geslaagde *Sekundäre literarische Initiation* kan gekozen worden uit de leesmodi *Partizipatorisches Lesen*, *Intimes Lesen* en *Ästhetisches Lesen*. Bij het intieme lezen zoeken lezeressen naar hetzelfde leesgeluk als bij het lezen in de kindertijd. De manier van lezen blijft hetzelfde, de verandering zit in de keuze van de boeken die een emotionele betrokkenheid bij de lezers teweeg kan brengen. *Ästhetisches Lesen* is gericht op het ervaren van leesgeluk waarbij het genieten gericht is op de esthetische vorm. Volgens Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) stellen *Lesen zur diskursiven Erkenntnis* en *Ästhetisches Lesen* de hoogste eisen aan leescompetentie omdat de focus op leesplezier op een abstractere manier tot stand komt. Dit vereist een langzame manier van lezen, waarbij reflectie en metacognitie noodzakelijk zijn om de plezierige ervaring van inzicht in tekst en vorm te verwezenlijken (ibidem).

Zowel Appleyard (1994) als Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) geven aan dat in de leeftijd van 7-11 jaar het lezen van kinderen gekenmerkt wordt door een volledig opgaan in de wereld van het boek met als belangrijkste doel plezier beleven aan de tekst. Dit plezier beleven kan worden opgeroepen door het beleven van emoties, wensvervullend fantaseren, of meeleven met personages, door Appleyard getypeerd als lezen in de rol van held of heldin. Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) spreken over *Lustvolle Kinderlektüre*, waarbij de leesmodi van het intieme lezen en het verplichtend lezen als eerste in de leessocialisatie voorkomen.

In de volgende paragraaf wordt op basis van de besproken theorieën over literaire ontwikkeling en de in hoofdstuk 1 uitgewerkte visie op literaire competentie een literair ontwikkelingsmodel voor het primair onderwijs opgesteld.

2.3 LITERAIR ONTWIKKELINGSMODEL VOOR HET LEZEN VAN FICTIE IN HET BASISONDERWIJS

In hoofdstuk 1 is vastgesteld dat een literair competente lezer in staat is literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip te lezen. In deze paragraaf wordt uitgewerkt welke leesmanieren en kennis en vaardigheden bij de verschillende dimensies vereist zijn. De beschrijving van een competente lezer van fictie op het einde van het primair onderwijs is gebaseerd op kenmerken van het leesproces zoals beschreven door Andringa (1989, 1990, 2008) en Tellegen en Frankhuisen (2002), vanuit de lezersrollen van Appleyard (1994), vanuit de kenmerken van de tekstwerelden van Langer (1995, 2011) en de beschreven leesmodi van Garbe, Philipp en Ohlsen (2009). In het model is dus niet een beschreven leesfase of leesmodus als uitgangspunt genomen, maar de verschillende theorieën zijn geanalyseerd op kenmerken van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Verondersteld wordt dat binnen deze dimensies ontwikkeling mogelijk is. De in deze paragraaf besproken kenmerken van een literair competente leerling in het primair onderwijs vormen de basis voor het ontwikkelingsmodel van literaire competentie voor leerlingen van het primair onderwijs. In tabel 3 zijn de kenmerken van de besproken literaire ontwikkelingsmodellen weergegeven.

TABEL 3 | KENMERKEN VAN DIMENSIES VAN LITERAIRE COMPETENTIE VANUIT VERSCHILLENDE LITERAIRE ONTWIKKELINGSMODELLEN

	Beleving	Interpretatie	Beoordeling	Narratief begrip
Lezersrollen volgens Appleyard	Lezen met geboeide aandacht. Absorptie in de verhaalwereld. Genieten van avonturenverhalen. Genieten van verhalen die je laten nadenken over jezelf en over de wereld. Meeleven met personages vanuit een wensvervullende identificatie. Nieuwsgierig naar het verloop van de ontwikkeling in het verhaal. Nieuwsgierig naar ontwikkeling in de personages.	Invullen van open plekken in verhalen. Begrijpen van ingewikkeldere verhalenstructuren. Onderscheiden van binnen-en buitenwereld van de personages. Onderscheiden van meer complexe karakters.	Waardering voor <ul style="list-style-type: none"> • serieverhalen; • verhalen met een emotionele lading; • verhalen waarin je aan het denken gezet wordt over jezelf. 	Kennis van basisverhaalgrammatica. Vergelijken van verschillende verhaalstructuren.

	Beleving	Interpretatie	Beoordeling	Narratief begrip
Leesproces volgens Andringa en Tellegen en Frankhuisen	<p>Leesplezier. Lezen met geboeide aandacht. Absorptie in de verhaal-wereld. <i>Story-driven reading.</i> Vormen van emotionele beleving: vreugde, verdriet, herkenning, bewondering, nieuwsgierigheid, verbazing, meevoelen en medelijden. Similariteitsidentificatie. Wensidentificatie. Onderscheid maken tussen boekwerkelijkheid en eigen werkelijkheid.</p>	<p>Reconstructie van de informatie uit de tekst met voorkennis van de lezer.</p> <p>1. Inferenties</p> <ul style="list-style-type: none"> • constructie van gebeurtenissen; • invulling van relaties van oorzaak, reden, gevolg; • invulling van motieven, doel, intentie van de personages; • conclusies trekken. <p>2. Verbinden van verschillende representatieniveaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • abstraheren of generaliseren; • concretiseren; • maken van vergelijkingen; • begrijpen van metaforen, symbolen. <p>3. Elaboraties</p> <ul style="list-style-type: none"> • alternatieven of uitbreidingen van de tekst; • associaties met eigen belevenissen; • algemene meningen die relatief los van de tekst staan. 	<p>Waardering geven over het verhaal hangt af van het tot stand kunnen brengen van samenhang op meerdere representatieniveaus. Kritisch-creatief lezen helpt de lezer om een onafhankelijk standpunt in te nemen over de standpunten en visies in het verhaal.</p>	<p>Identificatie van tekstsoort, stijl, structuureigenschappen en auteur is van belang voor het geven van een zinvolle representatie van de tekst.</p>

	Beleving	Interpretatie	Beoordeling	Narratief begrip
Tekstwerelden volgens Langer	In een tekstwereld zijn en door een tekstwereldbeeld heen bewegen. <ul style="list-style-type: none"> • verbeelding; • literaire oriëntatie. 	In een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. <ul style="list-style-type: none"> • verwachtingen over personages; • verwachtingen over verhaallijn; • interpretatie; • horizonnen van mogelijke betekenissen. Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet. <ul style="list-style-type: none"> • kennis over de wereld. 	Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren. <ul style="list-style-type: none"> • vergelijken; • evalueren. 	Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen. <ul style="list-style-type: none"> • personages; • genre. In een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. <ul style="list-style-type: none"> • narratieve kenmerken. Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet. <ul style="list-style-type: none"> • narratieve kenmerken. Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren. <ul style="list-style-type: none"> • narratieve kenmerken.
Leesmanieren volgens Garbe, Philipp en Ohlsen	<i>Intimes Lesen</i> Lezen met geboeide aandacht. Absorptie in de verhaalwereld. Leesplezier vanuit de ontwikkeling van het verhaal. Leesplezier vanuit meelevens met de personages. <i>Pflichtlektüre</i> Lezen vanuit opdracht op school.	<i>Ästhetisches Lesen</i> Interpretatie van betekenis voor eigen leven. <i>Partizipatorisches Lesen</i> In interactie met anderen de leeservaringen bespreken. <i>Pflichtlektüre</i> Lezen vanuit opdracht op school.	<i>Ästhetisches Lesen</i> Genieten van de literaire stijl. <i>Partizipatorisches Lesen</i> In interactie met anderen waardeering benoemen. <i>Pflichtlektüre</i> Lezen vanuit opdracht op school.	<i>Ästhetisches Lesen</i> Vergelijken van thematieken en verhaalstructuren. <i>Partizipatorisches Lesen</i> In interactie met anderen boeken vergelijken. <i>Pflichtlektüre</i> Lezen vanuit opdracht op school.

Overeenkomstig in verschillende theorieën is de lezersgerichte visie op literatuur waarbij zoals Rosenblatt (1995) heeft uitgewerkt lezer en tekst elkaar wederzijds beïnvloeden bij het construeren van betekenis. Zowel Appleyard (1994), Tellegen en Frankhuisen (2002) als Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) benadrukken dat plezier in lezen afhankelijk is van leesbeleving en dat in het meeleven met de personages interpretatie van handelingen en motieven van deze personages belangrijk wordt. De impliciete ontwikkeling die in alle theorieën beschreven wordt, verloopt van lezen zonder reflectie naar lezen met reflectie. Bij het intieme lezen, de leesmanier bij belevend lezen, wordt deze overgang gerealiseerd als lezers gaan nadenken over de handelingen en motieven van de personages. In het bewegen door een tekstwereld worden handelingen en motieven van de personages geïnterpreteerd, waarbij ‘horizonnen van betekenis’ opdoemen. Andringa (1989) benoemt een ontwikkeling van letterlijk tekstbegrip bij het leggen van relaties tussen zinnen, naar een begrip van de tekst als geheel, waarbij inferenties en elaboraties gelegd worden tussen boekwerkelijkheid en de reële werkelijkheid. In de ontwikkelingen in het lezen van fictie onderscheidt Andringa (1989) cognitieve vaardigheden bij het geven van een coherente presentatie van de tekst, emotionele vaardigheden bij de interactie tussen de tekstwereld en de reële wereld en sociale vaardigheden bij het communiceren over literatuur. Kritisch-creatief lezen ziet zij als een vorm van lezen bij de interactie tussen de tekstwereld en de reële wereld. Kenmerkend voor deze vorm van lezen is dat lezers op basis van esthetisch onderscheidingsvermogen een evaluatief oordeel over de tekst kunnen geven, zich kunnen heroriënteren op hun eigen leesdoel en hun leeswijze hierop kunnen aanpassen. Deze leesvorm komt overeen met de door Garbe, Philipp en Ohlsen (2009) benoemde leesmanier *Ästhetisches Lesen*. Bij deze leesmodus zijn de literaire stijl en de mogelijkheid die de tekst biedt om tot reflectie te komen over eigen leven en leeswijze bepalend voor de waardering. De interpretatie bij esthetisch lezen is gericht op het zoeken naar een betekenis van het literaire werk voor het eigen leven. Volgens Langer (1995, 2011) gebeurt dat als er uit de tekstwereld wordt gestapt en overdacht wordt wat de lezer weet. Alle besproken theorieën geven aan dat lezers zich in het lezen van fictie ontwikkelen; echter geen enkele theorie geeft uitsluitsel over hoe die ontwikkeling in zijn werk gaat. Overeenkomstig in alle theorieën is dat het lezen waarbij de tekst het beeld van de werkelijkheid beïnvloedt een hoge vorm van leescompetentie vergt. De impliciete veronderstelling dat er een ontwikkeling plaatsvindt van een tekstgerichte leeswijze naar een leeswijze waarin verbindingen gelegd worden met het eigen leven en met andere teksten wordt in dit onderzoek verder uitgewerkt. De tekstwerelden van Langer vormen de springplank naar een niveau-indeling bij het literaire lezen. De onderscheiden niveaus in het model voor literaire competentie

voor leerlingen aan het eind van het primair onderwijs (zie tabel 4) zijn afgeleid van deze vier door Langer onderscheiden vormen van tekstwerelden. Bij het buiten de tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen zijn lezers op zoek naar informatie. Beleving en interpretatie moeten op gang komen, kennis van narratieve conventies helpt om een beginnend beeld te krijgen van de wereld waarin het boek zich afspeelt. Deze tekstwereld is gerelateerd aan lezen op niveau 1, het niveau waarop geen uiting in de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip gegeven wordt. Bij het binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen, komen beleving en interpretatie op gang. Hierbij kan op basis van de gelezen fragmenten en het daarbij naar voren komend narratief begrip een primaire beoordeling gegeven worden. Het lezen op niveau 2 heeft betrekking op het uiten van belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip zonder dat hierbij een argumentatie gegeven wordt. Bij het uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet, wordt nagedacht over de opgedane belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip. In deze tekstwereld worden zoals Andringa (1990) benoemt inferenties gelegd binnen het boek. Langer (1995, 2011) geeft aan dat in deze tekstwereld de eigen ervaringen worden ingezet om de betekenis van het boek te kunnen duiden. Op niveau 3 heeft de argumentatie betrekking op de belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip zoals die vanuit het boek gevormd zijn, waarbij kennis over de wereld wordt ingezet om de belevingen, interpretaties, beoordelingen en het narratief begrip te onderbouwen. Op niveau 4 daarentegen, de betekenisgeving waarin uit een tekstwereld gestapt wordt en de ervaring wordt geobjectiveerd, heeft de argumentatie betrekking op de wereld buiten het boek. De wereld die uit het boek naar voren komt, wordt ingezet om de reële wereld en de eigen plaats hierin beter te begrijpen. Andringa spreekt over kritisch-creatief lezen, Garbe over *Ästhetisches Lesen*.

Opgemerkt moet worden dat de niveaus van literaire competentie zijn afgeleid uit de tekstwerelden van Langer, maar daaraan niet identiek zijn. Bij het bouwen van tekstwerelden kunnen uitingen voorkomen op verschillende niveaus. Zo kan een lezer die probeert in de tekstwereld te komen wel een uiting geven op niveau 2, bijvoorbeeld: “Lijkt me een saai verhaal,” of “Wie vertelt nu eigenlijk het verhaal?” Dat deze uitingen onderbouwd worden met argumenten ligt minder voor de hand.

Bij het door de tekstwereld heen bewegen, kunnen zowel onbeargumenteerde als beargumenteerde uitingen voorkomen.

Uit de vergelijking van de lezersrollen van Appleyard, de leesmodi van Garbe, het interpretatieproces van Andringa en het leesproces van Langer wordt het proces duidelijk waardoor leerlingen zich in het primair onderwijs kunnen ontwikkelen tot literair competente lezers. Basisschoolleerlingen die zich ontwikkelen tot literair competente lezers weten dat het lezen van fictie een plezierige ervaring kan opleveren en zij kennen verschillende leesmodi, zoals *Intimes Lesen*, *Partizipatorisches Lesen*, *Ästhetisches lesen* en lezen van *Pflichtlektüre* om dit leesplezier te verkrijgen. Door middel van interactie *met* en *over* literatuur kunnen zij een ontwikkeling doormaken in beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. In tabel 4 is het ontwikkelingsmodel van literaire competentie voor leerlingen aan het eind van het primair onderwijs weergegeven.

TABEL 4 | ONTWIKKELINGSMODEL VAN LITERAIRE COMPETENTIE VOOR LEERLINGEN AAN HET EINDE VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS

Literair competente leerlingen in het primair onderwijs weten dat het lezen van literatuur een plezierige ervaring kan opleveren en zij kennen verschillende leesmodi om dit leesplezier te verkrijgen. Vanuit een interactie <i>met</i> en <i>over</i> literatuur bouwen zij tekstwerelden waarin literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip wordt gelezen. Hierbij worden vier niveaus onderscheiden: niveau 1, geen uiting; niveau 2, uiting zonder argumentatie; niveau 3, uiting met argumentatie binnen het boek en niveau 4, uiting met argumentatie buiten het boek.			
BELEVEND	INTERPRETEREND	BEOORDELEND	MET NARRATIEF BEGRIP
Leesmanier			
<i>Intimes Lesen</i> , <i>Pflichtlektüre</i> Genieten van lezen vanuit de ontwikkeling van het verhaal. Genieten van lezen vanuit meeleven met de personages. Lezen met geboeide aandacht. Absorptie in de verhaalwereld. Similariteitsidentificatie. Wensidentificatie.	<i>Ästhetisches Lesen</i> , <i>Partizipatorisches Lesen</i> , <i>Pflichtlektüre</i> Invullen van open plekken in verhalen. Begrijpen van ingewikkeldere verhaalstructuren. Onderscheiden van binnen- en buitenwereld van de personages. Onderscheiden van meer complexe karakters.	<i>Ästhetisches Lesen</i> , <i>Partizipatorisches Lesen</i> , <i>Pflichtlektüre</i> Waardering voor <ul style="list-style-type: none"> • serieverhalen; • verhalen waarin je aan het denken gezet wordt over jezelf; • verhalen met een emotionele lading. 	<i>Ästhetisches Lesen</i> , <i>Partizipatorisches Lesen</i> , <i>Pflichtlektüre</i> Vergelijken van verschillende verhaalstructuren om beleving, interpretatie, beoordeling te beargumenteren.

BELEVEND	INTERPRETEREND	BEOORDELEND	MET NARRATIEF BEGRIP
Kennis en vaardigheden			
<p>Emotiekennis over de emoties vreugde, verdriet, herkenning, bewondering, nieuwsgierigheid, verbazing, meevoelen en medelijden.</p> <p>Kan over zijn emotionele beleving communiceren.</p>	<p>Reconstructie van de informatie uit de tekst met voorkennis van de lezer.</p> <p>Constructieve activiteiten</p> <p>1. Inferenties</p> <ul style="list-style-type: none"> • constructie van gebeurtenissen; • invulling van relaties van oorzaak, reden, gevolg; • invulling van motieven, doel, intentie van de personages; • conclusies trekken. <p>2. Verbinden van verschillende representatieniveaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • abstraheren of generaliseren; • concretiseren; • maken van vergelijkingen; • begrijpen van metaforen, symbolen. <p>3. Elaboraties</p> <ul style="list-style-type: none"> • alternatieven of uitbreidingen van de tekst; • associaties met eigen belevissen; • algemene meningen die relatief los van de tekst staan. 	<p>Kunnen vergelijken van verschillende verhalen. Samenhang kunnen aanbrengen op meerdere interpretatieniveaus.</p> <p>Kritisch-creatief lezen.</p>	<p>Kennis van basisverhaalgrammatica.</p> <p>Identificatie van tekstsoort, stijl structuureigenschappen en auteur is van belang voor het geven van een zinvolle representatie van de tekst.</p>

In bovengenoemd model zijn de volgende kenmerken bepalend voor de ontwikkeling in de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Bij beleving verloopt de ontwikkeling van het niet benoemen van belevingen, naar benoemen van eigen belevingen vanuit inleven en meeleven met de personages (niveau 2). Vervolgens ontstaat begrip voor de emoties van de personages en worden emoties van verschillende personages met elkaar vergeleken waarbij een interpretatie kan plaatsvinden over de motieven en doelen van de personages (niveau 3).

Dit kan leiden tot een vergelijking tussen de emotionele reacties van de personages en de emotionele reacties van de lezer in een vergelijkbare situatie in het eigen leven (niveau 4). Bij interpretatie verloopt de ontwikkeling van niet benoemen van interpretatie, naar interpretatie op *bottom-up* niveau waarbij geen argumentatie nodig is (niveau 2), naar interpretaties die beargumenteerd worden vanuit de relaties binnen het boek (niveau 3), naar elaboraties buiten het boek (niveau 4). Een ontwikkeling in het geven van een beoordeling verloopt van het niet benoemen van een beoordeling, naar het benoemen van een indruk op basis van de eerste belevingen en interpretaties, zonder argumentatie (niveau 2) naar het benoemen van een beoordeling met argumentatie. Een ontwikkeling zit in het benoemen van argumentaties die betrekking hebben op de bevindingen uit het boek naar argumentaties waarbij een relatie gelegd wordt met de wereld buiten het boek. Zo kunnen emotivistische argumenten gegeven worden vanuit de belevingen van de personages (niveau 3) of vanuit het leggen van een relatie met het eigen leven (niveau 4). Structurele en stilistische argumentatie kan gegeven worden vanuit de literaire stijl van het boek (niveau 3), of er kan een relatie gelegd worden met andere literaire werken (niveau 4). Bij het argument herkenbaarheid, het didactisch argument iets leren uit het boek en bij vernieuwingsargumenten vindt er altijd een argumentatie plaats buiten het boek.

De ontwikkeling in narratief begrip verloopt van het niet benoemen (niveau 1) naar het benoemen van narratologische kenmerken (niveau 2) naar het geven van uitleg over de narratologische kenmerken (niveau 3). Op niveau 4 legt de lezer een relatie tussen narratologische kenmerken en mogelijke betekenissen van het verhaal die verbonden worden met de betekenis voor de lezer. Het leggen van een relatie met mogelijke betekenissen geeft aan dat op dit niveau interpretatie en narratief begrip op elkaar inspelen. Dit roept de vraag op naar de samenhang van de verschillende dimensies van literaire competentie. Deze samenhang komt naar voren in de interpretaties van de literaire gesprekken (hoofdstuk 7). In paragraaf 8.1 wordt op basis van deze interpretaties de samenhang tussen de verschillende ontwikkelingslijnen van de dimensies van literaire competentie verklaard.

2.4 ONDERZOEKEN NAAR LITERAIRE COMPETENTIE

In de constructivistische visie op literaire competentie van Van der Pol (2010) ligt de nadruk op het herkennen van de literaire structuur in prentenboeken. Een kleuter die literair competent is, is zich volgens Van der Pol bewust van de verschillen tussen de wereld in het boek en de echte wereld:

Een kleuter die literair competent is heeft kennis van de wijze waarop verhalen zijn opgebouwd en van vertelcompetenties (analyse), gebruikt zijn/haar kennis van de wereld om betekenissen toe te kennen aan een verhaal (interpretatie) en beschikt over een basisvocabulary voor het spreken over verhalen en kent basiscriteria voor het beoordelen van verhalen (evaluatie). (Van der Pol, 2010, p. 49)

De aan de analyse, interpretatie en evaluatie verbonden kennis- en vaardigheden van de kleuter hebben betrekking op de in voorliggend onderzoek onderscheiden dimensies interpretatie, narratief begrip en beoordeling. Kennis van de wereld wordt ingezet om “betekenissen toe te kennen aan verhalen” (p. 50). Dat betekenis toekennen aan verhalen ingezet kan worden om met andere ogen naar de wereld te kijken, blijft onbenoemd.

Witte (2008) heeft in zijn onderzoek naar literaire competentie voor leerlingen van het voortgezet onderwijs zes niveaus van literaire competentie onderscheiden. Deze niveaus zijn uitgewerkt op het gebied van communicatie *met* en *over* literatuur. Op het gebied van communicatie met literatuur worden de dimensies: “tekst begrijpen en interpreteren”, “tekstinterne eigenschappen herkennen” en “tekst-externe verbanden leggen” (pp. 567-574) onderscheiden. Op het gebied van communicatie over literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen “individueel” en “met anderen communiceren” (pp. 574-576). De in voorliggend onderzoek onderscheiden dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip zijn in verschillende door Witte onderscheiden dimensies opgenomen. De door hem onderscheiden niveaus zijn verbonden met een voor dat niveau typerende wijze van lezen. Het laagste niveau wordt aangeduid als ‘belevend lezen’, gevolgd door ‘herkennend’, ‘reflecterend’, ‘interpreterend’ en ‘letterkundig’ lezen. Hoewel Witte geen uitspraken doet over literaire competentie bij leerlingen uit het primair onderwijs wordt verondersteld dat niveau 1: belevend lezen, typerend is voor de literaire competentie van leerlingen uit het primair onderwijs. Dat wordt bevestigd door de niveaus zoals die zijn vastgesteld door de Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008) met de typering voor niveau 1F (eind primair onderwijs) “kan jeugdliteratuur belevend lezen” (p. 41). Literaire competentie voor leerlingen van eind primair onderwijs wordt door Witte (2008) opgevat als competent in de dimensie beleving. De kenmerken die Van der Pol (2010) benoemt bij literair competente kleuters hebben betrekking op de dimensies interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Bij beide onderzoeken is geen niveau-indeling in deze dimensies weergegeven. In voorliggend onderzoek wordt nagegaan of basisschoolleerlingen die aan het voor het onderzoek opgezette onderwijsleertraject deelnemen een ontwikkeling

doormaken in de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Op basis van deze ontwikkeling wordt in paragraaf 8.2 een beschrijving gegeven van een literair competente leerling in het basisonderwijs.

In het volgende hoofdstuk wordt besproken hoe de literaire ontwikkeling van leerlingen in de groepen 7 en 8 in het onderwijsleertraject wordt uitgelokt en welke visie op leren hieraan ten grondslag ligt.



3 BEVORDEREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE

*In de vorige hoofdstukken is aangegeven welke ontwikkeling leerlingen kunnen door-
maken in hun literaire competentie. In dit hoofdstuk worden de interventies beschreven
die in het onderzoek zijn toegepast om de ontwikkeling in literaire competentie te sti-
muleren. Eerst wordt de sociaal-constructivistische visie op leren waarop de interventies
gebaseerd zijn besproken, waarna aangegeven wordt hoe deze visie in het onderwijs-
leertraject gerealiseerd wordt.*

De sociaal-constructivistische visie op literaire ontwikkeling is gebaseerd op het
constructivistisch leren waarvoor Dewey de basis heeft gelegd en op het belang van
sociale interactie, wat Vygotsky ziet als de kern van ontwikkelingsgericht leren.
Constructivistisch leren en ontwikkelingsgericht leren worden in de volgende
paragrafen toegelicht.

3.1 CONSTRUCTIVISTISCH LEREN

De denkbeelden over constructivistisch leren van Dewey zijn een reactie op het
behavioristische stimulus-responsmodel. Een van de belangrijkste bezwaren van
Dewey tegen deze opvatting is dat een stimulus beschouwd wordt als iets wat
iemand overkomt en niet als een gevolg van menselijk denken waarbij de mens
zelf actief betrokken is (Biesta en Miedema, 1999; Logister, 2004). Dewey plaatst
de stimulus-respons-reactie in een context van sociale omgeving en ervaringen en
kent hierin een belangrijke rol toe aan het denken. Het denken van de mens ver-
leent volgens Dewey betekenis aan de menselijke ervaring. Het door hem gemaakte
onderscheid tussen primaire en secundaire ervaring is gebaseerd op de functie van
het denken (Biesta en Miedema, 1999; Logister, 2004).

Logister beschrijft primaire ervaringen als:

alledaagse ervaringen die mensen hebben van de hen omringende wereld. Op dit ervaringsniveau wordt een verband gelegd tussen de handeling en de gevolgen ervan zonder dit verband te begrijpen. Bij deze vorm van ervaring is er geen sprake van een leermoment. [...]De ervaring van de relatie tussen de handeling en de consequentie ervan blijft impliciet. Primaire ervaring is onbewust en routineus van aard. (Logister, 2004, p. 61)

Bij secundaire ervaringen daarentegen leidt nadenken over de ervaring tot betekenisgeving:

Een secundaire ervaring kan dan ook omschreven worden als een door denken bemiddelde ervaring, waarbij het denken gezien moet worden als een mentaal proces dat niet aan de ervaring extern is, maar tijdens de ervaring ontstaat. Daarnaast is het ook het denken dat aan de ervaring betekenis verleent door een handeling te evalueren. (Logister, 2004, p. 64)

Het voorbeeld van een kind dat zijn hand brandt aan een kaars en deze vervolgens terugtrekt, illustreert het verschil in primaire en secundaire ervaringen. Een kind dat niet begrijpt dat de pijn in zijn hand veroorzaakt is door het verbranden, zal de volgende keer weer naar de kaars grijpen. Een kind dat de ervaring van pijn in zijn hand wel in verband brengt met het grijpen naar de kaars, zal op basis van deze ervaring anders omgaan met een brandende kaars. Er wordt een relatie gelegd tussen de handeling en het effect van de handeling waardoor de ervaring meer betekenis krijgt. Als de continuïteit van de ervaring een progressief verloop heeft in de richting van een toename van betekenis duidt Dewey dit aan als groei van de ervaring; in dat geval spreekt hij over een educatieve ervaring. De groei van de ervaring vormt een belangrijk uitgangspunt voor Dewey's onderwijsconcept (Logister, 2004). De kern van dit onderwijsconcept wordt gevormd door het ontwikkelen van het denkvermogen van de leerlingen (Logister, 2004). Met het begrip 'constructie' verwijst Dewey naar het creatieve denkvermogen van mensen:

Dit is een manier van denken waarbij iemand in confrontatie met zijn omgeving zelf tot nieuwe inzichten of ontdekkingen komt die hij nooit eerder heeft bedacht of via iemand anders heeft vernomen. Het is het vermogen om nieuwe relaties te leggen tussen voorheen van elkaar gescheiden zaken. (Logister, 2004, p. 295)

Het denken van leerlingen kan volgens Dewey het best ontwikkeld worden door leerlingen in problematische situaties te brengen. De verstoorde relatie met de

omgeving lokt leerlingen uit tot nadenken over en tot het uitvoeren van handelingen waardoor die verstoorde relatie hersteld kan worden. De invloed van Dewey op de denkbeelden van Langer (1995) blijkt uit haar focus op het literair denken bij het construeren van betekenissen waarbij de actieve rol van de lezer bepalend is voor de betekenisconstructie.

3.2 ONTWIKKELINGSGERICHT LEREN

Vygotsky (1978, 1997, 2012) legt in de uitwerking van zijn ontwikkelingstheorie de nadruk op de rol van de sociale omgeving bij de cognitieve ontwikkeling van het kind. Volgens hem is de cognitieve ontwikkeling het resultaat van sociale interacties waarbij partners gezamenlijk problemen proberen op te lossen. Dankzij de hulp die meerwetende partners bieden, kunnen kinderen geleidelijk groeien in hun mentale ontwikkeling en zelfstandig gaan functioneren. De cognitieve vaardigheden van kinderen verbeteren doordat zij worden blootgesteld aan informatie die binnen hun zone van naaste ontwikkeling ligt:

The zone of proximal development is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, p. 86)

Het actuele ontwikkelingsniveau karakteriseert volgens Vygotsky (1978) de mentale ontwikkeling in retrospectief perspectief terwijl de zone van naaste ontwikkeling de te verwachten ontwikkeling karakteriseert. Van Oers (2000) benadrukt de rol van de meerwetende partner bij de overgang van het actuele ontwikkelingsniveau naar de zone van de naaste ontwikkeling:

Aldus opgevat is een zone van naaste ontwikkeling te omschrijven als een sociaal-culturele activiteit waaraan het kind zinvol kán en wil deelnemen maar welke het nog niet zelfstandig kan volbrengen, doch alleen indien een ander die onderdelen daaruit voor zijn rekening neemt die het kind zelf nog niet beheerst. (Van Oers, 2000, p. 56)

In de interactie met de volwassene, c.q. een ander kind dat al verder is in zijn ontwikkeling (Van Oers, 2000) toont zich als het ware de zone van naaste ontwikkeling. Twee andere kenmerken die in de interactie aanwezig moeten zijn, wil deze invloed uitoefenen op de cognitieve ontwikkeling van het kind, hebben betrekking op intersubjectiviteit en *scaffolding* (Berk, 2006). Berk (2006)

omschrijft intersubjectiviteit als “the process whereby two participants who begin a task with different understandings arrive at a shared understanding” (p. 260). Intersubjectiviteit schept een gemeenschappelijke grond voor communicatie waarbij iedere gesprekspartner zich aanpast aan het perspectief van de ander. Volwassenen doen dit wanneer ze hun eigen inzichten vertalen naar een wijze van uitdrukken die voor het kind begrijpelijk is. Als het kind zich inspant om de volwassene te begrijpen wordt het geleid naar een meer volwassen benadering van de situatie (ibidem). Het begrip *scaffolding* verwijst volgens Feldman naar “de ondersteuning bij leren en probleemoplossing die onafhankelijkheid en groei bevordert” (2007, p. 280). Deze ondersteuning die leerkrachten bieden is volgens Feldman (2007) van tijdelijke aard en wordt gestaakt als degene die ondersteund wordt in staat is om het probleem zelfstandig op te lossen. Interactie tussen kinderen en volwassenen waarin via *scaffolding* en intersubjectiviteit gewerkt wordt naar de zone van naaste ontwikkeling legt de basis voor verdere ontwikkeling van het kind.

In de volgende paragraaf wordt beschreven hoe constructivistisch leren en sociale interactie verwerkt zijn in de visie op literaire ontwikkeling die ten grondslag ligt aan het ontworpen onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool*.

3.3 SOCIAAL-CONSTRUCTIVISTISCHE VISIE OP LITERAIRE ONTWIKKELING

De constructivistische visie op leren, toegespitst op het belang van sociale interactie, is uitgangspunt voor de visie op literaire ontwikkeling die ten grondslag ligt aan het onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool*. Kernpunt hierbij is dat lezers in interactie met de tekst hun eigen betekenissen construeren (vergelijk Rosenblatt, 1995, eerste druk 1938; Langer, 1995, 2011). In het onderzoek van Van der Leeuw (2006) naar de functie van schrijftaken in de leerkrachtenopleiding legt hij een relatie tussen de door Verschaffel en De Corte (1998) onderscheiden kenmerken van constructivistisch leren en een mogelijke rol die schrijven kan hebben bij de realisatie van die kenmerken. In tabel 5 worden de door Van der Leeuw aangehaalde kenmerken van constructivistisch leren (2006, pp. 61-62) in relatie gebracht met kenmerken die betrekking hebben op de ontwikkeling van literaire competentie.

TABEL 5 | PARALLELEN TUSSEN CONSTRUCTIVISTISCH LEREN EN KENMERKEN VAN ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE

Kenmerken van constructivistisch leren	Kenmerken van ontwikkeling in literaire competentie
<p><i>1. Leren is constructief</i> De kern van constructief leren ligt bij Dewey in het creatief denkvermogen: het vermogen om nieuwe relaties te leggen tussen voorheen van elkaar gescheiden zaken. Het is een manier van denken waarbij iemand in confrontatie met zijn omgeving zelf tot nieuwe inzichten of ontdekkingen komt die hij nooit eerder heeft bedacht of via iemand anders heeft vernomen.</p>	<p><i>1. Literair denkvermogen</i> Het literair denkvermogen speelt een belangrijke rol bij het interpreteren van literatuur. Interpretatie komt niet tot stand door het overnemen van de mening van de leerkracht, maar door zelf actief relaties te leggen tussen de elementen uit het verhaal en deze elementen weer te verbinden met het eigen leven.</p>
<p><i>2. Leren is doelgericht</i> Dewey ziet in het doel de prikkel tot leren. Hij maakt een vergelijking met het natuurlijke informele leerproces waarbij het kind leert doordat het spontaan gericht is op het oplossen van problemen.</p>	<p><i>2. Plezier beleven aan lezen</i> Het belangrijkste doel bij het lezen van fictie is plezier beleven aan lezen (Tellegen en Frankhuisen, 2002; Dombey en Grainer, 2003). Hoe dit plezier gerealiseerd wordt, is afhankelijk van de interactie tussen tekst en lezer. De lezer reageert op bepaalde tekstkenmerken, maar kan niet voorafgaand aan het lezen zijn of haar doel bepalen. Van der Bolt (2000) spreekt over <i>satisfaction derived from reading</i> in plaats van over een doelbewust nagestreefd <i>goal of reading</i> (Van der Bolt, 2000, p. 25).</p>
<p><i>3. Leren is cumulatief</i> 'Groeï van ervaring' is een wezenlijk aspect van Dewey's onderwijstheorie. Een ervaring kan alleen groeien als deze ervaring niet losgekoppeld wordt van voorafgaande ervaringen. Voorafgaande ervaringen hebben invloed op het construeren van betekenis. Als de continuïteit van de ervaring een progressief verloop heeft in de richting van een toename van betekenis duidt Dewey dit aan als groei van de ervaring.</p>	<p><i>3. Voorkennis stuurt de verwachting</i> Leeservaringen staan niet op zichzelf, maar maken deel uit van een geheel aan leeservaringen. Het leesproces wordt gestuurd door voorkennis van lezers en hun van daaruit ontstane verwachtingen over de betekenis van de tekst. Tijdens het proces worden deze verwachtingen op basis van de verkregen informatie bijgesteld.</p>
<p><i>4. Leren verloopt interactief en coöperatief</i> Leren kan het beste gerealiseerd worden in situaties waarin leerlingen in interactie moeten komen met de leerstof. De leerkracht helpt de leerlingen bij het verwezenlijken van deze transactie door de probleemoplossende dialoog. Vygotsky beschouwt interactie tussen kind en meerwetende partner als de motor voor leren. De drie belangrijkste kenmerken hierbij zijn: intersubjectiviteit, <i>scaffolding</i> en zone van de naaste ontwikkeling.</p>	<p><i>4. Interactie met en over de tekst</i> De interactie in literaire gesprekken heeft zowel betrekking op interactie <i>met</i> als interactie <i>over</i> de tekst. In interactie <i>met</i> de tekst construeert de lezer betekenis. Deze betekenis is afhankelijk van de persoonlijke ervaringen van de lezer. In interactie <i>over</i> de tekst kan deze betekenis veranderen. De leerkracht kan helpen met het ontwikkelen van een tekstwereld door aan te sluiten bij de gevormde tekstwereld van de leerling. Als leerlingen geleerd hebben om hun leeservaringen te delen en te ontwikkelen kunnen ze daarna zelfstandig hun leeservaringen bespreken.</p>

Kenmerken van constructivistisch leren	Kenmerken van ontwikkeling in literaire competentie
<p><i>5. Leren is gesitueerd of contextgebonden</i> Het doel van het onderwijs is volgens Dewey het verschaffen van betekenisvolle ervaringen aan allen die deel uitmaken van het leerproces: zowel de leerling als de leerkracht. De contextuele eenheid van het ervaringsproces in de onderwijs-situatie is volgens Dewey de belangrijkste bron voor groei of ontwikkeling.</p>	<p><i>5. De boekwerkelijkheid wordt vergeleken met de eigen werkelijkheid</i> De wereld in het boek is vergelijkbaar met de echte wereld. Lezers zeggen vaak dat ze in een andere wereld terecht komen. De boekenwereld zet lezers aan tot denken over hun eigen leven.</p>
<p><i>6. Leren is individueel verschillend</i> Iedere leerling construeert kennis op haar/zijn eigen manier. Het is afhankelijk van de voorkennis en de ervaring van de leerling welke kennis de leerling construeert.</p>	<p><i>6. Lezen is individueel verschillend</i> Iedere lezer construeert zijn of haar eigen betekenis uit de gelezen tekst. In gesprekken kan deze betekenisgeving met elkaar gedeeld worden en kunnen er nieuwe betekenissen ontstaan.</p>

De meest in het oog springende dimensie van ontwikkeling van literaire competentie waarop deze kenmerken betrekking hebben, is interpretatie. Beleving wordt gekoppeld aan het leesdoel plezier beleven aan lezen. De dimensies beoordeling en narratief begrip zijn in dit schema niet expliciet genoemd. Narratief begrip heeft zoals in hoofdstuk 1 is aangegeven zowel een relatie met interpretatie als beleving. Het beoordelen van een tekst kan alleen plaatsvinden als de lezer belevingen en interpretaties aan de tekst heeft ontleend. Verondersteld wordt dat leerlingen die zich ontwikkelen in de dimensies beleving en interpretatie zich ook ontwikkelen in beoordeling en narratief begrip.

In het voorliggend onderzoek naar de uitwerking van literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool wordt onderzocht hoe de hierboven genoemde kenmerken van literaire competentie kunnen worden ontwikkeld. In paragraaf 8.3 wordt aangegeven of deze constructivistische kenmerken van leren een uitwerking hebben op de dimensies van literaire competentie. In de volgende paragraaf wordt de rol van literaire gesprekken bij de ontwikkeling van literaire competentie toegelicht.

3.4 LITERAIRE GESPREKKEN

De belangrijkste inspiratiebron voor het opzetten van het onderwijsconcept literaire gesprekken is Aidan Chambers. In zijn inmiddels klassiek geworden boek *Vertel eens* (2002) wordt leerkrachten een werkwijze aangereikt om literaire gesprekken vorm te geven.

DE 'VERTEL EENS'-AANPAK VAN CHAMBERS

De door Chambers ontwikkelde 'Vertel eens'-aanpak is gebaseerd op theoretische inzichten uit zowel de receptietheorie als de structuralistische visie op literaire competentie van Culler (Chambers, 2002, 2012). Het vormen van betekenis via interactie met een meerwetende partner waardoor leerlingen gestimuleerd worden naar een zone van naaste ontwikkeling is een wezenlijk onderdeel van zijn didactische aanpak. De helpende volwassene staat in het midden van de door hem opgestelde leescirkel voor het leesonderwijs, die bestaat uit de onderdelen selecteren, lezen en reageren. Deze drie activiteiten zijn volgens Chambers (2002, 2012) als in een cirkel met elkaar verbonden. Met hulp van de leerkracht kiezen leerlingen een boek; ze gaan lezen en voeren gesprekken hierover wat kan leiden tot het kiezen en lezen van andere boeken. Het eindpunt 'selecteren' betekent in de opvatting van Chambers (2002, 2012) een nieuwe start voor lezen en gesprekken voeren. Chambers vermeldt nadrukkelijk dat de helpende volwassenen ook leren van de inbreng van de kinderen. In de reacties van kinderen onderscheidt hij drie soorten reacties die hij "drie manieren van delen" noemt: "delen van enthousiasme", "delen van moeilijkheden" en "delen van patronen" (2012, pp. 93-97). De helpende volwassene kan hierop inspelen door het stellen van de basisvragen: "Wat vond je (niet) leuk, mooi of goed aan dit boek? Wat vond je moeilijk of onduidelijk? Zag je een patroon of bepaalde verbanden?" Op basis van de antwoorden van de leerlingen wordt het gespreksonderwerp bepaald. In het gesprek onderscheidt Chambers vier verschillende motieven bij het uiten: "voor jezelf zeggen", "voor anderen zeggen", "samenspraak" en "iets nieuws zeggen" (2012, pp. 98-101). Hij draagt uit dat het reageren op de leeservaringen een positieve invloed heeft op de literaire ontwikkeling. De vier motieven die hij onderscheidt bij het uiten zijn vergelijkbaar met de vier tekstwerelden van Langer. Als leerlingen buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen is de verhaalwereld nog onbekend. In deze vorm van betekenisgeving zijn lezers bezig om grip te krijgen op het verhaal. Hardop verwoorden wat je weet kan hen helpen om meer inzicht te krijgen in hun eigen denken. Dit gebeurt ook als lezers binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. Ze ontwikkelen verwachtingen over het verloop van het verhaal. Door deze verwachtingen uit te spreken kunnen anderen hierop reageren waardoor de eigen verwachtingen kunnen worden aangescherpt. Chambers noemt dit "voor anderen zeggen". Bij het uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet worden de ideeën uit de tekstwereld overdacht en toegepast op de echte wereld. Volgens Chambers kunnen lezers in samenspraak met elkaar ideeën ontwikkelen die verder gaan dan individuele gedachten. Het beeld van de wereld wordt door de inbreng van verschillende perspectieven genuanceerder. Bij het uit een tekstwereld stappen

en de ervaring objectiveren worden de betekenissen die lezers gevormd hebben kritisch onderzocht. Iets nieuws zeggen levert volgens Chambers ideeën en oordelen op die tot dan toe niet zijn uitgesproken.

Zoals in paragraaf 2.3 is uiteengezet zijn de vier niveaus van literaire competentie: geen uiting, uiting zonder argumentatie, uiting met argumentatie binnen het boek en uiting met argumentatie buiten het boek afgeleid uit de vier tekstvormen van Langer. In gesprekken wordt altijd een uiting gegeven in een van de dimensies van literaire competentie. Niveau 1 is in gesprekken dus niet van toepassing.

In tabel 6 is de vergelijking tussen de manieren van zeggen van Chambers en de tekstwerelden van Langer weergegeven.

TABEL 6 | NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE GERELATEERD AAN TEKSTWERELDEN EN MANIEREN VAN ZEGGEN

Niveaus van literaire competentie	Tekstwerelden (Langer, 1995)	Manier van zeggen (Chambers, 2002, 2012)
Niveau 1 Geen uiting in een van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip.	Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen.	
Niveau 2 Uiting in een van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip, zonder argumentatie.	Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen.	Voor jezelf zeggen. Voor anderen zeggen.
Niveau 3 Uiting in een van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip, met argumentatie binnen het boek.	Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.	Samenspraak.
Niveau 4 Uiting in een van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip, met argumentatie buiten het boek.	Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren.	Iets nieuws zeggen.

Bij het voor jezelf zeggen, vertellen lezers wat ze weten, volgens Chambers een belangrijke start. “We weten pas wat we denken als we het onszelf horen zeggen” (2012, p. 99). Op de eerste spontane indrukken van lezers kan worden aangesloten door het stellen van verhelderende vragen. Bij het voor anderen zeggen wordt gefocust op de rol van de luisteraar. De centrale vraag hierbij is “Hoe kunnen we kinderen helpen zich te ontwikkelen van op zichzelf gerichte praters tot coöperatieve luisteraars?” (ibidem, p. 102). In samenspraak worden de inzichten

van de afzonderlijke deelnemers gebundeld waardoor het inzicht van alle deelnemers groeit. “De leden van een ‘gemeenschap van lezers’ (of het nu een klas of een leeskring is) willen samen over een tekst praten omdat ze er zo meer over aan de weet komen dan op enig andere wijze” (ibidem, p. 101). Iets nieuws zeggen komt volgens Chambers tot stand in een soort *flow* waarin lezers in samenspraak met elkaar tot ideeën en oordelen komen:

die tot dan toe niet waren uitgesproken. Alsof je ‘opstijgt’ en het onbekende tegemoet vliegt; een gevoel van openbaring. Het samen naar een tekst kijken wordt beloond met een schat aan betekenissen waarvan we het bestaan niet kenden voor we onze individuele ideeën te berde brachten. (Chambers, 2012, p. 101)

Chambers benadrukt dat praten over boeken alleen nieuwe interpretaties en inzichten oplevert als de deelnemers in het gesprek weten uit welke bron de verwoorde gedachten voortkomen. De vraag ‘Hoe weet je dat?’ wordt door hem gezien als een vraag waardoor leerlingen zich bewust worden van waar hun kennis vandaan komt. “Zodra leerlingen door hebben dat deze, sympathieke, zin uitdaagt tot het onderbouwen van hun opmerkingen, gaan ze ook elkaar met deze vraag bestoken. Zo kunnen ze beter onder woorden brengen wat ze bedoelen” (ibidem, p. 134).

ROL VAN DE LEERKRACHT

De rol van de leerkracht is volgens Chambers (2002, 2012) leerlingen uitdagen hun gedachten te verwoorden en uit te leggen. Volgens hem kan dat als kinderen en volwassenen weten dat alles kan en mag worden gezegd:

Wezenlijk voor ‘Vertel eens’ is dat we echt willen horen hoe iemand leest – wat hij/zij leuk vindt of niet leuk, denkt, voelt, zich herinnert of wil vertellen. En dat lukt alleen als lezers het vertrouwen hebben dat de leerkracht een eerlijke reactie op prijs stelt, dat alles kan en mag worden gezegd zonder risico van verloochening, betutteling of afwijzing. (ibidem, p. 120)

De rol van de leerkracht is leerlingen te leren elkaar kritisch te bevragen op hun inbreng zonder dat het plezier in lezen of de helderheid van spreken in gevaar gebracht wordt. Chambers (2012) heeft in zijn werk met leesgroepen ervaren dat kinderen het zelden nodig vinden om hun mening uit te leggen, terwijl die uitleg zowel voor het desbetreffende kind als voor de andere kinderen tot groter inzicht zou kunnen leiden. Door het verwoorden van hun eigen gedachten over de tekst worden leerlingen zich meer bewust van hun eigen beleving en kennis. Om dit

proces goed te begeleiden, moeten leerkrachten erop vertrouwen dat ze uit de voeten kunnen met wat leerlingen inbrengen. Chambers (2002, 2012) stelt dat leerkrachten die net met *Vertel eens* beginnen zich daar vaak onzeker over voelen. Een “grondige kennis van het boek” is volgens hem noodzakelijk om deze onzekerheden te overwinnen en om vanuit een concentratie op de inbreng van leerlingen verdiepende vragen te stellen. Maar dan nog zijn leerkrachten volgens hem soms bang:

dat zij zelf de vragen niet zullen kunnen beantwoorden, of niet alles van een boek begrijpen. Die angst is onnodig als je erkent dat ook een leerkracht vragen mag stellen waarop zij het antwoord niet weet. Je kunt altijd proberen er samen met de kinderen uit te komen. (Chambers, 2012, p. 128)

In deze uitspraak is de invloed van het sociaal-constructivisme te herkennen: de leerkracht is niet degene die kennis overdraagt, maar in interactie tussen leerling en meerwetende partner wordt nieuwe kennis ontwikkeld. Het “raamwerk van vragen” (p. 31) dat Chambers heeft opgesteld als hulpmiddel voor leerkrachten bij het begeleiden van gesprekken is ingedeeld in algemene vragen die betrekking hebben op het verwoorden van de ervaringen die leerlingen hebben met lezen in het algemeen en wat specifiek met het te lezen boek en speciale vragen die ingaan op specifiek literaire kenmerken. Toegepast op de dimensies van literaire competentie hebben de basisvragen voornamelijk betrekking op belevingen, uitgezonderd de vraag naar patronen of verbanden die betrekking heeft op interpretatie. De algemene vragen hebben betrekking op belevingen, interpretaties en beoordelingen en de speciale vragen op interpretatie en narratief begrip.

Het effect van de ‘Vertel-eens’-aanpak wordt geïllustreerd met voorbeelden uit gesprekken van kleutergroep tot universiteit. De veronderstelde literaire groei is echter niet systematisch onderzocht; het blijft bij het geven van anekdotische voorbeelden. Een ander bezwaar waardoor deze methodiek niet echt van de grond is gekomen, is dat het voeren van een gesprek moeilijker is dan Chambers op basis van zijn voorbeeldgesprekken doet voorkomen. Uit onderzoek (onder anderen Nystrand en Gamoran, 1991; Almasi en Gambrell, 1996; Almasi, O’Flahavan en Arys, 2001; Dombey en Grainer, 2003; Nystrand, 2006; Marshall, 2007; Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Renniger en Edwards, 2008; Mercer, 2010) blijkt dat de aard van de interactiepatronen tussen leerkracht en leerlingen bepalend zijn voor het verloop van het gesprek. In de volgende paragraaf wordt toegelicht welke rol leerkrachten en leerlingen innemen bij het construeren van betekenis in literaire gesprekken.

CONSTRUEREN VAN BETEKENIS IN GESPREKKEN

Uit onderzoek naar interactieprocessen in gesprekken (onder anderen Almasi en Gambrell, 1996; Nystrand, Gamoran, Kachur en Prendergast, 1997; Chinn, Anderson en Waggoner, 2001; Marshall, 2007) blijkt dat in gesprekken die door leerkrachten geleid worden het interactiepatroon gevormd wordt door een vraag van de leerkracht, een antwoord van de leerling en een goed- of afkeuring van dit antwoord door de leerkracht, waarna de leerkracht weer een nieuwe vraag stelt. Dit *Initiate-Respond-Evaluate* [IRE]- patroon (Nystrand en Gamoran, 1991; Almasi en Gambrell, 1996) bestaat uit zich steeds herhalende stappen waarin leerlingen weinig kans krijgen om met elkaar in gesprek te komen. In gesprekken volgens dit patroon controleren de leerkrachten de *flow* in het gesprek; zij stellen meer vragen dan leerlingen en zijn langer aan het woord. Er wordt geen gemeenschappelijke poging ondernomen om betekenis in het gesprek te construeren. Leerlingen worden door de leerkracht geleid naar het antwoord dat de leerkracht in gedachten heeft (Nystrand en Gamoran, 1991; Almasi en Gambrell, 1996; Dombey en Grainer, 2003; Marshall, 2007; Mercer, 2010). Dit soort gesprekken wordt door verschillende onderzoekers (onder anderen Nystrand en Gamoran, 1991; Almasi en Gambrell, 1996) benoemd als *recitation*, ter onderscheiding van *discussion*, waarin leerlingen hun eigen betekenissen mogen construeren. Nystrand en Gamoran (1991) benoemen drie sleutelfactoren voor de rol van de leerkracht in een *discussion*: het stellen van authentieke vragen, vragen vanuit een interesse in de mening van de leerling en niet vanuit een behoefte om het 'goede' antwoord te horen (*authentic questions*), leerlingen proberen een stapje verder te brengen door vragen te stellen vanuit de inbreng van de leerlingen (*uptake*) en het vervolg van het gesprek laten afhangen van de inbreng van de leerlingen (*high-level evaluation*). Marshall (2007) concludeert dat een verandering in rolpatronen tussen leerkracht en leerling noodzakelijk is om leerlingen in literaire gesprekken hun eigen betekenissen te laten construeren:

The influence of the speech genre of classroom discussions of literature suggests that we are most likely to change the way that people talk about literature in school not simply by changing the instructional moves we make during discussions, but rather by devising activities and situations that demand that teachers and students take on new roles.

(Marshall, 2007, p. 132)

In de uitwerking van gesprekken over literatuur voor het onderwijs zoals die zijn opgezet door Langer (1995, 2011) benoemt zij twee opvattingen die wezenlijk zijn voor de cultuur in klassen waarin tekstwerelden gebouwd worden: de opvatting dat literatuur gedachten uitlokken *is* en de opvatting dat leerlingen competente denkers

zijn. Kenmerkend is volgens Langer dat in de interactie met literatuur steeds nieuwe horizonnen van betekenis opdoemen.

I select the term *exploring possibilities* to highlight that the literary experience involves openness and inquiry – where we continually search for and “try out” possibilities for the moment and for the future. And I selected the term *horizon* to remind us of the essential indeterminateness of the literary experience, that in literature there is no end; we cannot step closer. Instead, with each new possibility, our perspective changes and the horizon shifts, remaining elusive, just beyond our grasp. (Langer, 1995, p. 27, 2011, p. 29)

Zij beschrijft vijf strategieën voor het uitlokken van een discussie waarin het literaire denken van de leerlingen gestimuleerd wordt:

1. Toegang vergemakkelijken voordat met lezen begonnen wordt (*easing access before reading*). Belangrijk hierbij is dat lezers weten dat hun subjectieve leeservaringen leiden naar het ontdekken van talloze mogelijkheden van interpretatie en dat er niet wordt gestreefd naar het ontdekken van één algemeen geldende betekenis.
2. Uitnodigen om eerste begrip te verwoorden (*inviting initial understanding*).
3. Ontwikkelen van interpretaties (*developing interpretations*).
4. Kritische houding aannemen (*taking a critical stance*).
5. Samenvatten van de belangrijkste opbrengsten (*stocktaking*).

Hoewel zij benadrukt dat deze strategieën niet gezien moeten worden als een lineair toe te passen leermodel, geeft een uitbreiding van tabel 6 met de genoemde strategieën meer inzicht in de samenhang tussen niveau-indeling van literaire competentie en de in het volgende hoofdstuk uitgewerkte didactiek om literaire ontwikkeling te bevorderen. In tabel 7 wordt zichtbaar welke strategieën passend zijn bij een tekstwereld, een manier van zeggen en een bepaald niveau van literaire competentie.

TABEL 7 | NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE GERELATEERD AAN TEKSTWERELDEN, MANIER VAN ZEGGEN EN STRATEGIEËN OM HET LITERAIR DENKEN UIT TE LOKKEN

Niveaus van literaire competentie	Tekstwerelden (Langer, 1995, 2011)	Manieren van zeggen (Chambers, 2002, 2012)	Strategieën om het literair denken te bevorderen (Langer 1995, 2011)
Niveau 1 Geen uiting in een van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip.	Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen.		Toegang vergemakkelijken voordat met lezen begonnen wordt.
Niveau 2 Uiting in een van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip, zonder argumentatie.	Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen. Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen.	Voor jezelf zeggen. Voor anderen zeggen.	Uitnodigen om het eerste begrip te verwoorden. Ontwikkelen van interpretaties.
Niveau 3 Uiting in een van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip, met argumentatie binnen het boek.	Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.	Samenspraak.	Kritische houding aannemen.
Niveau 4 Uiting in een van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip, met argumentatie buiten het boek.	Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren.	Iets nieuws zeggen.	Samenvatten van de belangrijkste opbrengsten.

Het vergemakkelijken van de toegang wordt bereikt door leerlingen ervan bewust te maken dat hun eigen belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip uitgangspunt zijn bij het literair gesprek. Het ontwikkelen van interpretaties sluit aan bij het verwoorden van het eerste begrip. Dit vindt plaats in de tekstwereld waarin lezers binnen een tekstwereld zijn en zich door deze tekstwereld heen bewegen. Een kritische houding aannemen gebeurt als lezers afstand nemen van de tekstwereld door uit de tekstwereld te stappen en te overdenken wat ze weten. Bij het uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren worden literaire werken met elkaar vergeleken en wordt een standpunt ingenomen over de waarde van het literaire werk.

De ontwikkeling in tekstwerelden met de daaraan gerelateerde strategieën om het literair denken te ontwikkelen, worden in het opgezette onderwijsleertraject

Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool uitgewerkt. Langer (1995) maakt de kanttekening dat deze strategieën gezien moeten worden als mogelijkheden om op een andere manier met leerlingen te communiceren:

They are truly meant as options; they are not part of a linear model of teaching, not are they the only possible strategies teachers can use in thought-provoking lessons. I am suggesting them as ways for teachers to think about their options when interacting with students – as new bones to call upon in place of the old ones. (p. 88)

Hiermee wordt recht gedaan aan de uitwerking van de rollen van leerkrachten en leerlingen. Hierin wordt gestreefd naar een attitude waarin leerkrachten leerlingen behandelen als eigenaars van interessante leeservaringen. Dit betekent onder andere dat leerlingen vragen leren stellen die het literaire denken op gang brengen en dat leerlingen leren nadenken over ideeën die aanvankelijk niet bij hen opkwamen.

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de inhoud en naar het effect van gesprekken waarin leerlingen hun eigen betekenissen construeren. In Nederland heeft Janssen (2008) bij leerlingen van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs onderzocht welk effect een dialogische aanpak van het lezen van literatuur heeft op de tekstinterpretaties van de leerlingen. In een dialogische aanpak leerden studenten in een reeks van vijf lessen vragen te stellen over korte literaire teksten, hamvragen in groepjes met elkaar te bespreken en gegeven antwoorden met elkaar te beargmenteren. Uit het onderzoek blijkt dat deze interactieve manier van literatuur lezen een positieve invloed heeft op het literair leesgedrag van de leerlingen.

Bij de nameting stelden leerlingen zich meer vragen tijdens het lezen, hun verhaalinterpretaties toonden meer diepgang en zij hadden na afloop meer waardering voor complexe korte verhalen dan bij de voormeting. Ook hadden zij meer oog gekregen voor meerduidigheid en openheid van literatuur. (Janssen, 2008, p. 2)

Het onderzoek bevestigt dat een verandering in rolpatronen tussen leerkracht en leerling bij gesprekken vanuit een dialogische visie op leren noodzakelijk is. Janssen (2008) constateert dat zowel leerlingen als leerkrachten moesten wennen aan het doorbreken van de conventie dat de leerkracht de vragen stelt en de leerlingen de antwoorden geven. Het gevolg van deze onwennige rolverdeling was dat de open discussies soms wat moeizaam verliepen en dat in de kleine groep de discussies wat oppervlakkig bleven (ibidem). In de volgende paragraaf wordt aangegeven hoe bovenstaande inzichten in het onderwijsleertraject zijn verwerkt.

3.5 VAN THEORETISCH CONCEPT NAAR ONDERZOEK

Onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie van leerlingen staat in de kinderschoenen. Dit onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie van leerlingen uit de bovenbouw van de basisschool kan qua leeftijd van de lezers geplaatst worden tussen het onderzoek van Van der Pol naar het literaire lezen van kleuters (2010) en de onderzoeken van Witte (2008) en Janssen (2008) naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Ieder onderzoek legt vanuit de beschreven visie op literatuur eigen accenten op de betekenis van literaire competentie voor de onderzochte doelgroep. In dit eerste deel is beschreven op welke theoretische grondvesten het onderzoek naar literaire competentie is gestoeld. De beschreven theorieën hebben geleid tot het vernieuwend inzicht dat beleving een wezenlijke dimensie is van literaire competentie naast de dimensies interpretatie, beoordeling en narratief begrip. De beschreven opvattingen over de ontwikkeling van literaire competentie zijn door de onderzoeker uitgewerkt in het onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool* (Bijlage 1. Handleiding literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool). Dit onderwijsleertraject vormt de basis van het onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie van leerlingen uit de bovenbouw van de basisschool.

In deze paragraaf wordt de didactische aanpak in het onderwijsleertraject beschreven, waarna in het volgende deel de opzet en uitwerking van het onderzoek wordt uiteengezet.

DIDACTISCHE AANPAK IN HET ONDERWIJSLEERTRAJECT

In het voor dit onderzoek ontworpen onderwijsleertraject lezen de leerlingen vier jeugdboeken, bij ieder boek zijn vijf literaire gesprekken gepland. Aan de uitwerking van deze gesprekken ligt de in hoofdstuk 1 beschreven lezersgerichte visie op het vormen van betekenissen door de lezer in interactie met de tekst ten grondslag. Vanuit een sociaal-constructivistische visie op leren is in dit onderwijsleertraject uitgewerkt hoe leerlingen in interactie komen *met* en *over* de tekst.

INTERACTIE MET DE TEKST

Leerlingen worden aangezet om tijdens het lezen tekstwerelden (Langer, 1995, 2011) te bouwen. Literair denken wordt op gang gebracht door leerlingen tijdens het verplicht lezen thuis opmerkingen op post-its te laten schrijven over hun eerste literaire gedachten. In minilessen wordt instructie gegeven over de aanpak van het noteren en bespreken van post-it-opmerkingen. De opbouw in interactie *met* de tekst wordt gerealiseerd in een uitbreiding van de te bouwen tekstwerelden (zie tabel 8, opbouw in interactie *met* en *over* het boek).

INTERACTIE OVER DE TEKST

De onderliggende norm bij de literaire gesprekken is dat de inbreng van alle leerlingen van wezenlijk belang is voor het construeren van betekenissen. “Het samen naar een tekst kijken wordt beloond met een schat aan betekenissen waarvan we het bestaan niet kenden voor we onze individuele ideeën te berde brachten” (Chambers, 2012, p. 101). Om de gesprekken niet volgens het *Initiate-Respond-Evaluatie*-patroon te laten verlopen, is de werkwijze zoals Chambers (2012) die uitgewerkt heeft, verfijnd en aangepast. Een wezenlijk verschil met deze aanpak is dat in het onderwijsleertraject aandacht geschonken wordt aan hoe leerlingen in interactie kunnen komen *met* de tekst. De opmerkingen en vragen die leerlingen op hun post-its opschrijven tijdens het lezen, vormen de bespreekpunten in de gesprekken. Leerlingen worden zich tijdens het lezen bewust van hun interactie met de tekst en dat is wezenlijk anders dan in reflectie op de gelezen tekst aangeven welke belevingen en interpretaties de tekst heeft teweeggebracht. Om alle leerlingen bij de gesprekken te betrekken worden de post-it-opmerkingen in verschillende groeperingsvormen met elkaar besproken, met daarin een terugkoppeling van kleine groep naar kring en omgekeerd van kring naar kleine groep. De uitwerking van hoe leerlingen met elkaar in gesprek kunnen komen en het belang van het stellen van vragen is in dit onderwijsleertraject uitgewerkt in een opbouw in interactie *over* het boek. De rol van de leerkracht verandert van leerkrachtgestuurd bij het eerste boek (de leerkracht bepaalt de keuze van het boek en de werkwijze), naar steeds meer inbreng van de leerlingen bij het tweede en derde boek (gedeelde sturing) naar het zelfstandig bepalen door de leerlingen van keuze van het boek en werkwijze bij het vierde boek (leerlinggestuurd).

Het raamwerk van vragen dat Chambers heeft opgesteld, is uitgewerkt naar vragen die geschikt zijn om de tekstwerelden verder uit te bouwen en vragen die geschikt zijn om leerlingen op elkaar te laten reageren. Onder de eerste categorie vallen belevings- en inlevingsvragen, verdiepingsvragen, interpretatievragen, beoordelings- en evaluatievragen en kennisvragen (vragen naar letterlijke gegevens uit de tekst en vragen naar narratologische begrippen); onder de tweede categorie registreervragen, verhelderingsvragen en non-verbale manieren om reacties uit te lokken bij leerlingen die weinig inbreng hebben gehad. Het hanteren van vraagroutines, waarbij één startvraag het uitgangspunt vormt voor het stellen van verschillende soorten vragen wordt gezien als hulpmiddel bij het focussen op een gespreks-onderwerp waaraan meerdere leerlingen een bijdrage hebben. Een voorbeeld van een mogelijke vraagroutine uit de handleiding literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool:

Inlevingsvraag-interactieopdracht-regisseervraag/verdiepingsvraag-beoordelingsvraag-regisseervraag-regisseervraag-verhelderingsvraag.

1. Start met een inlevingsvraag: *Welk fragment in het stuk dat je gelezen hebt vond je het meest aangrijpend?*
Denk een minuutje na. Schrijf in steekwoorden snel op.
2. Interactieopdracht: *Bespreek met je buurman/buurvrouw jullie mooiste fragmenten.*
3. Regisseervraag/verdiepingsvraag: *Wie had dezelfde fragmenten? Hoe zou dat komen? Wie had andere fragmenten?*
4. Beoordelingsvraag: *Wat zou je tegen je vriendjes zeggen over dit fragment?*
5. Regisseervraag: *Wie zou wat anders zeggen?*
6. Regisseervraag: *Wie is het hier helemaal niet mee eens?*
7. Verhelderingsvraag: *Vertel eens.*

(Bijlage 1: Handleiding *literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool*, p. 313)

Naast het voorbeeldgedrag van de leerkracht bij het stellen van vragen, wordt in het onderwijsleertraject uitgewerkt hoe leerlingen met elkaar in gesprek kunnen komen over de door hen gemaakte post-it-opmerkingen. Het maken van interactiekaarten naar aanleiding van vragen en opmerkingen van leerkrachten en leerlingen over interactiemogelijkheden is een hulpmiddel om interactievaardigheden te vergroten. In tabel 8 is de opbouw in het onderwijsleertraject in interactie *met* en *over* het boek weergegeven.

TABEL 8 | OPBOUW IN INTERACTIE *MET* EN *OVER* HET BOEK

Volgorde gesprekken	Tekstwereld	Doel	Interactie-kaarten	Opdrachten/Vragen leerkracht en leerlingen
Lievelings-literatuur	Betekenis van lezen	Lezen heeft voor iedere lezer een andere betekenis.	Wat kunnen we zeggen als iemand iets verteld heeft?	Schrijven van een motivering bij je lievelingsboek.
Boek 1	Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen. Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen.			

Volgorde gesprekken	Tekstwereld	Doel	Interactie-kaarten	Opdrachten/Vragen leerkracht en leerlingen
Gesprek 1	Vormen van beelden en van verwachtingen.	Iedere lezer maakt eigen beelden en heeft eigen verwachtingen.		Verdiepingsvragen van de leerkracht: Hoe kan het dat niet alle leerlingen hetzelfde fragment hebben getekend? Hoe kan het dat eenzelfde fragment door leerlingen anders wordt getekend?
Gesprek 2	Nadenken over fragmenten die mooi, vreemd, lelijk of saai gevonden worden. Vragen stellen over fragmenten die niet goed worden begrepen.	Bewustwording van beleving van de tekst. Bewustwording dat de tekst vragen oproept en dat de beantwoording van deze vragen weer nieuwe vragen oproept.		Post-it-opmerkingen schrijven bij fragmenten die mooi, vreemd, lelijk of saai worden gevonden. Vragen opschrijven. Belangrijkste vragen van leerlingen worden voorgelezen.
Gesprek 3	Relaties leggen binnen de tekst.	Nieuwe betekenissen ontdekken. Bewust worden van vragen, twijfels, onzekerheden, veronderstellingen.	Hoe kunnen we langer doorpraten over de post-its?	Vragen die leerlingen selecteren om over door te praten worden opgenoemd en opgeschreven. Post-it-opmerkingen schrijven over fragmenten die je doen denken aan je eigen leven.
Gesprek 4	Relaties leggen met eigen leven. Relaties leggen binnen de tekst.	Onderzoeken of gedachten over het boek kloppen met de informatie uit de tekst.		Schrijven van een pagina uit het dagboek van een van de personages.
Gesprek 5	Afstand nemen en overdenken wat je weet.	Ideeën krijgen over wat je kunt doen als een boek uit is. Motiveren waarom bepaalde passages aanspreken. Relatie leggen tussen mooie passages en het einde van het boek.	Wat doen we als we een boek uit hebben? Mooie stukjes opzoeken en er met anderen over praten. Vragen bespreken. Bedenken wat je van het boek vindt.	Geselecteerde vragen/opmerkingen/meningen van leerlingen worden op het bord geschreven. Enkele van deze vragen/opmerkingen/meningen worden besproken. Schrijven van een recensie over het boek.

Volgorde gesprekken	Tekstwereld	Doel	Interactie-kaarten	Opdrachten/Vragen leerkracht en leerlingen
Boek 2	Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen.			
Gesprek 1	Verwachtingen vormen over het nieuwe boek.	Eigen verwachtingen in een <i>mindmap</i> vormgeven.		Bespreken van vragen uit de <i>mindmap</i> die nog niet beantwoord zijn. Schrijven van post-it-opmerkingen bij fragmenten waarbij je iets te weten komt over de personages.
Gesprek 2	Inferenties maken tussen de fragmenten die informatie geven over de personages.	Invullen open plekken: <ul style="list-style-type: none"> • afleiden van eigenschappen van de personages; • motieven aangeven voor gedachten en gedrag van de personages; • expliciete en impliciete doelen en motieven van de personages aangeven; • overeenkomsten en verschillen aangeven tussen emoties, karakter, gedrag gedachten en doelen van de personages. 		Post-it-opmerkingen maken bij fragmenten die je doen denken aan je eigen leven.
Gesprek 3	Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet. Vergelijking maken tussen belevingen gedachten, gedrag en doelen van de personages met eigen emoties, gedachten, gedrag en doelen.	Motieven aangeven voor het gedrag en denken van de personages vanuit een vergelijking met het eigen leven.		Beschrijving maken van een van de personages. Bespreken in duo's van overeenkomsten en verschillen tussen personages en jezelf. Aangeven van bespreekpunten in de kring. Post-it-opmerkingen bij fragmenten die je belangrijk vindt.

Volgorde gesprekken	Tekstwereld	Doel	Interactie-kaarten	Opdrachten/Vragen leerkracht en leerlingen
Gesprek 4	Mening geven over de juistheid van het gedrag en de doelen van de personages.	Aangeven wat je uit het boek zou meenemen voor je eigen leven.		<i>Placemat</i> maken van ideeën uit het boek die je mee wilt nemen voor je eigen leven. In kring doorpraten over één idee. Schrijven van een pagina uit het dagboek.
Boek 3	Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet. Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren.			
Gesprek 1	Verwachtingen uitspreken over het boek.	Aangeven van wat je kunt doen voordat je begint met lezen.	Aanvullen van de kaart: wat kunnen we doen voordat we een boek gaan lezen?	Een van de ideeën uitvoeren. Post-it-opmerkingen bij fragmenten waar je over door wilt praten.
Gesprek 2	Relaties leggen binnen het boek. Relaties leggen met eigen leven.			Opschrijven van geselecteerde onderwerpen/vragen van de leerlingen en deze in de kring bespreken. Post-it-opmerkingen bij fragmenten waar het gedrag van de personages verandert.
Gesprek 3	Relaties leggen binnen het boek. Relaties leggen met eigen leven.	Aangeven hoe het gedrag van de personages verandert. Relaties leggen met eigen gedrag in die situatie. Wat zijn verschillen/overeenkomsten tussen jou en de personages?	Hoe kunnen we in een groepje discussiëren over een boek?	Demonstratie door een leesgroep van een fragment uit het vorige gesprek. Iedere leesgroep bepaalt zelf waar ze post-it-opmerkingen over schrijven.
Gesprek 4	Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.	Mening geven over de juistheid van het gedrag en de doelen van de personages. Verwoorden van sympathie en/of antipathie voor bepaalde personages.		Schrijven van een pagina uit het dagboek van een van de personages.

Volgorde gesprekken	Tekstwereld	Doel	Interactie-kaarten	Opdrachten/Vragen leerkracht en leerlingen
Gesprek 5	Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.	Mening geven over de betekenis van het boek. Oordeel geven over het boek en het boek vergelijken met andere boeken en andere media.		Schrijven van een recensie over het boek.
Boek 4	Leerlingen bepalen de tekstwerelden waar ze over praten.			
Gesprek 1	Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen.	Doelen en werkwijze van de eigen leesclub aangeven.		Woordweb maken over doelen van de eigen leesclub. Planning maken van de bijeenkomsten.
Gesprek 2	Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen.	In de eigen leesclub bespreken van de post-it-opmerkingen.		Afspraken maken voor het volgende gesprek.
Gesprek 3	Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.	In de eigen leesclub bespreken van de post-it-opmerkingen. In het boek zoeken naar stellingen of vragen waar je met de klas over wilt discussiëren.		Leerkracht schrijft de stellingen en/of vragen op.
Gesprek 4	Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.	Discussiëren over algemene waarheden die in de boeken naar voren komen.		Schrijven van een pagina uit het dagboek van een van de personages.
Gesprek 5	Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren.	Beoordelingen geven over de gelezen boeken.		Schrijven van een evaluatie over de gesprekken. Schrijven van een recensie.
Lievelingsliteratuur		Motiveren of er een verandering heeft plaatsgevonden in de keuze van je lievelingsboek.		Schrijven van een motivering bij je huidige lievelingsboek. Motivering bij het eerste lievelingsboek eventueel aanpassen.

In het volgende deel wordt beschreven hoe de uitwerking van het onderwijsleertraject op de ontwikkeling van literaire competentie van de leerlingen die hieraan hebben deelgenomen is onderzocht en tot welke resultaten dit onderzoek heeft geleid. In deel III wordt bediscussieerd of de bevindingen uit dit onderzoek bijdragen aan verdere theorievorming over literaire competentie en aan een verdere uitwerking van de didactiek over literaire gesprekken.



DEEL II

**ONDERZOEK NAAR
ONTWIKKELING IN
LITERAIRE COMPETENTIE**



'Mahfouz, daar heb ik ook wel eens wat van gelezen. Wat vindt U ervan?'

'Leuk. Heel herkenbaar. Die man denkt net zoals ik.'

'Dat kan niet,' zei Iris. 'Hij heeft de Nobelprijs gekregen.'

Hier hield de werkster wijselijk haar mond en Teresa voelde zich gegeneerd en stond op.

Marjolijn Februari *De literaire kring*



4 AANPAK VAN HET ONDERZOEK

Nadat in hoofdstuk 4 de aanpak van het onderzoek is toegelicht worden in hoofdstuk 5 de verkregen resultaten uit de recensies, dagboeken, lievelingsboeken en gesprekken gepresenteerd. In hoofdstuk 6 worden deze resultaten in verband gebracht met de veranderingen in interactie met en over het boek. In hoofdstuk 7 wordt aan de hand van concrete ervaringen in de klas beschreven hoe de leerlingen tot de gemaakte ontwikkeling zijn gekomen, waarna op basis van de relatie tussen de getalsmatige en de procesmatige bevindingen een conclusie getrokken kan worden over de ontwikkeling in literaire competentie.

De verwachting dat literaire gesprekken een positieve bijdrage leveren aan de literaire competentie van zowel leerlingen van het primair als voortgezet onderwijs wordt door de in de eerste drie hoofdstukken beschreven literatuur onderschreven. Er is echter nauwelijks onderzoek gedaan naar het effect van deze gesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Onderwijsontwikkelingsonderzoek (*design research*) waarin vanuit een theoretisch concept een onderwijsleertraject in de praktijk wordt opgezet, is uitermate geschikt om een onderzoek naar ontwikkeling in literaire competentie vorm te geven.

Design research can contribute to more practical relevance. By carefully studying progressive approximations of ideal interventions in their target settings, researchers and practitioners construct increasingly workable and effective interventions, with improved articulation of principles that underpin their impact (Van den Akker, McKenny, Nieveen en Gravemeijer, 2006, p. 4).

Tijdens het uitvoeren van een serie van geplande interventies in de praktijk worden door kritische reflectie op de door de onderzoeker geformuleerde verwachtingen ten aanzien van het leren van de leerlingen de geplande interventies bijgesteld. De onderzoeker verenigt als het ware een cyclisch proces van *design*, evaluatie en revisie (Simon, 1995; Cobb, Confrey, DiSessa, Lehrer en Schauble, 2003; Cobb en Gravemeijer, 2006). In onderwijsontwikkelingsonderzoek worden drie fasen onderscheiden: de voorbereiding van het onderwijsleertraject, de uitvoering van het onderwijsleertraject in de klas en het maken van retrospectieve analyses met als doel het formuleren en verfijnen van een lokale onderwijstheorie (Cobb en Gravemeijer, 2006). In de voorbereidingsfase worden op basis van het theoretisch kader de onderwijsdoelen en de onderzoeksvragen vastgesteld. Vervolgens worden de geplande activiteiten en de verwachtingen ten aanzien van het leerproces bij deze activiteiten geformuleerd. De doelen, leeractiviteiten en het aangegeven leerproces vormen de componenten van het door Simon benoemde hypothetisch leertraject:

The learning trajectory is made up of three components: the learning goal that defines the direction, the learning activities, and the hypothetical learning process, a prediction of how the student's thinking and understanding will evolve in the context of the learning activities. The creation and ongoing modification of the hypothetical learning trajectory is the central piece of the model of mathematics teaching cycle. (Simon, 1995, p. 136)

Gedurende de lessencyclus, de uitvoeringsfase, analyseert de onderzoeker het actuele leerproces van de leerlingen op basis waarvan de activiteiten kunnen worden bijgesteld. In de retrospectieve fase worden de onderzoeksvragen beantwoord vanuit de analyses van de resultaten, waarna een lokale onderwijstheorie geformuleerd en verfijnd wordt (Buys, 2008). Deze lokale onderwijstheorie kan functioneren als een raamwerk voor leerkrachten die de lessencyclus in hun eigen klas willen toepassen (Cobb en Gravemeijer, 2006).

Het onderwijsleertraject dat bij onderwijsontwikkelingsonderzoek in de praktijk wordt uitgevoerd, moet niet verward worden met experimenteel onderzoek. Ontwikkelingsgericht onderzoek is gericht op het formuleren en verfijnen van een empirisch vastgestelde theorie op basis van de werking van uitgevoerde interventies in het onderwijsleertraject en is niet gericht op het aanleveren van bewijs dat het onderzochte onderwijsleertraject beter werkt dan een andere methodiek. Verbetering van de onderwijspraktijk en theorievorming gaan bij onderwijsontwikkelingsonderzoek hand in hand:

Alongside directly practical applications and policy implications, design research aims at developing empirically grounded theories through combined study of both the process of learning and the means that support that process (Van den Akker et al., 2006, p. 4).

4.1 ONDERZOEKSVRAGEN

Het onderwijskundig doel van het onderwijsleertraject literaire gesprekken is een groei te bewerkstelligen in literaire competentie met als theoretische doelstelling het verfijnen van huidige theorieën over het leren van kinderen in literaire gesprekken. De algemene onderzoeksvraag heeft betrekking op het proces van literaire ontwikkeling in de interactie met en over literatuur bij leerlingen die deelgenomen hebben aan het uitgevoerde onderwijsleertraject en is als volgt geformuleerd:

Hoe verloopt de ontwikkeling in literaire competentie in de interactie *met* en *over* literatuur bij leerlingen uit twee groepen 7 en één groep 8 die gedurende een jaar deelgenomen hebben aan het onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool*?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn zowel gegevens nodig over de ontwikkeling van de leerlingen in hun interactie met en over literatuur als gegevens over hoe in het uitgevoerde onderwijsleertraject gewerkt is aan deze ontwikkeling. De eerste twee onderzoeksdeelvragen hebben betrekking op een cijfermatige vaststelling van een mogelijke ontwikkeling, de derde onderzoeksdeelvraag heeft betrekking op een procesmatige vaststelling van het onderwijsleerproces.

Onderzoeksdeelvragen:

1. Welke ontwikkeling maken deze leerlingen door in hun interactie *met* literatuur?
2. Welke ontwikkeling maken deze leerlingen door in hun interactie *over* literatuur?
3. Hoe verloopt het proces van literaire ontwikkeling in de gesprekken?

Opgemerkt moet worden dat de beantwoording van de eerste twee deelvragen in de paragrafen 6.1 en 6.2 versterkt wordt door de beantwoording van de derde onderzoeksdeelvraag in paragraaf 7.9. De data voor de beantwoording van de vraag naar de ontwikkeling in de interactie *met* literatuur komen uit de recensies en dagboeken die leerlingen geschreven hebben bij de vier door hen gelezen boeken en uit

de door hen voorafgaand aan en na afloop van het onderwijsleertraject geschreven motiveringen bij hun lievelingsboek. Bij de beantwoording van deelvraag 2, de ontwikkeling in de interactie *over* literatuur, vormen de protocollen van de literaire gesprekken over de vier gelezen boeken de data waaruit deze ontwikkeling wordt afgeleid. Teksten en gesprekken zijn gecodeerd en geanalyseerd op de vier onderscheiden dimensies van literaire competentie – beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip – met het daartoe ontwikkelde meetinstrument. De derde onderzoeksvraag heeft betrekking op *hoe* de geconstateerde ontwikkelingen in de gesprekken terug te zien zijn. De kracht van onderwijsontwikkelingsonderzoek is immers dat het inzichtelijk maakt hoe bepaalde ontwikkelingen tot stand komen. In hoofdstuk 7 wordt het proces zichtbaar van de ontwikkeling in literaire competentie tijdens de gesprekken.

4.2 PILOT NAAR DE UITVOERING VAN LITERAIRE GESPREKKEN

Voorafgaande aan het onderzoek is in groep 8 van basisschool *De Speurneus* een pilot uitgevoerd met als doel het opgezette onderwijsleertraject te testen en op basis van de opgedane ervaringen het uit te voeren onderwijsleertraject aan te passen en te verfijnen.⁹ Leerervaringen tijdens de uitvoering van de pilot hebben geleid tot inzichten over het belang van een regelmatige cyclus van het onderwijsleertraject, de interactie tussen leerlingen en leerkracht tijdens de gesprekken, de communicatie tussen onderzoeker en leerkracht, het construeren van betekenissen in literaire gesprekken en de motivering van leerlingen en leerkracht. Met betrekking tot de organisatie van de gesprekken in het rooster bleek tijdens de uitvoering van de pilot dat in de hectiek van de dagelijkse praktijk (vervanging leerkracht, toetsing, coaching, sportdag) de geplande literaire gesprekken moesten wijken. De literaire gesprekken werden in tijd van nood voor andere activiteiten ingeruild, waardoor de door de onderzoeker opgezette leerlijn niet tot zijn recht kwam. Bij de voorbereidende fase van het onderwijsleertraject werd daarom naast het geven van informatie aan de leerkrachten ook aandacht besteed aan de communicatie met de directie. Met betrekking tot de uitvoering van de gesprekken bleek dat bij de eerste gesprekken de interactie in de kring grotendeels verloopt via de leerkracht en één leerling. De leerkracht stelt de vragen, de leerling geeft antwoord, de leerkracht geeft aan of het antwoord bevredigend is en geeft de beurt aan de volgende leerling. In het evaluatiegesprek met de leerkracht gaf deze aan dat ze het moeilijk vond om een goede balans te vinden tussen het doorgeven van eigen literaire kennis en het geven van

9 De pilot bestond uit elf literaire gesprekken: een gesprek over de lievelingsboeken van de kinderen, drie gesprekken over het prentenboek *Waarom jij er bent* van Wolf Erlburch en zeven gesprekken over *De Noordenwindheks* van Daan Remmerts de Vries.

vrijheid aan de leerlingen om hun eigen kennis te construeren. Voor haar was dit een dilemma tussen diepgang en oppervlakkigheid. Hoewel in de voor deze leerkracht geschreven handleiding de veranderende rol van leerlingen en leerkracht beschreven is, bleek in de praktijk dat dit niet voldoende is om een interactie tussen leerlingen te verwezenlijken. In de nieuwe handleiding voor de leerkrachten bij de uitvoering van het onderwijsleertraject werd daarom meer aandacht besteed aan een opbouw in interactie *met* en *over* literatuur. Wat betreft de communicatie tussen leerkracht en onderzoeker bleek uit de pilot dat het wezenlijk is dat leerkracht en onderzoeker de onderwijsactiviteiten tijdens de uitvoering van de lessencyclus met elkaar evalueren. In de samenwerking met de leerkracht zit een bepaalde tegenstrijdigheid. Aan de ene kant is het wenselijk dat de leerkracht zich onderwerpt aan de gemaakte opzet van de onderzoeker, aan de andere kant vereist de specifieke onderwijssituatie in de eigen groep persoonlijke afwegingen en beslissingen van de leerkracht. Uit de ervaringen in de pilot blijkt dat de leerkracht van de onderzoeker te veel de vrije hand gekregen heeft om eigen ideeën in te brengen, met als gevolg dat er is afgeweken van de door de onderzoeker geformuleerde doelen van de literaire gesprekken. In de voorbereidende fase van het onderzoek is dus besloten om duidelijke afspraken te maken met de leerkracht over de mate waarin de beschreven activiteiten opgevolgd dienen te worden. Essentieel hierbij is dat de leerkracht op de hoogte was van zowel de doelstelling van het onderzoek als de doelstellingen van de literaire gesprekken. Positieve leerervaringen uit de pilot zijn het enthousiasme van leerlingen en leerkracht en de bevestiging dat leerlingen zelf betekenis kunnen construeren. De leerkracht gaf in het evaluatiegesprek aan dat ze vooral was verrast door de bijdragen van leeszwakke leerlingen. De betere lezers waren ook zeer betrokken, maar dat was voor de leerkracht niet zo verrassend vanwege het positieve leesklimaat in deze groep. Duidelijk was volgens de leerkracht dat de gesprekken een bijdrage leveren aan het leesplezier van alle leerlingen. Dit werd onderschreven door de enthousiaste reacties van de leerlingen wanneer de onderzoeker met de videocamera de klas binnen stapte. De evaluatiegesprekken na ieder gesprek tussen onderzoeker en leerkracht leidden ertoe dat de leerkracht de leerlingen meer vrijheid ging geven. Met name in de opgenomen gesprekken tussen leerlingen in de kleine groep, die vanaf het vijfde gesprek meer voorkwamen, is te zien dat leerlingen vol vuur met elkaar discussieerden. Dat leerlingen in deze gesprekken zelf betekenissen construeerden, bijvoorbeeld over de relatie tussen de twee hoofdpersonages en over motieven en doelstellingen van deze personages, vormt een krachtige aanwijzing dat literaire gesprekken werken. In het uitgevoerde onderwijsleertraject is daarom vanaf het eerste gesprek een afwisseling in kring en kleine groepsgesprekken gerealiseerd. Welke effecten de gesprekken hebben op de literaire competentie en hoe de theorie over literaire gesprekken kan worden verrijkt, is in het uitgevoerde onderzoek nagegaan.

4.3 CONTEXT VAN HET ONDERWIJSLEERTRAJECT

Het onderwijsleertraject is uitgevoerd op twee sterk verschillende basisscholen: de een met een islamitische en de ander met een katholieke identiteit. Bij de keuze voor deze scholen heeft deze identiteit echter geen enkele rol gespeeld. Onderwijsontwikkelingsonderzoek moet immers op iedere school kunnen worden verwezenlijkt; sterker, de waarde van het onderzoek wordt bepaald door mogelijke toepassingen op andere scholen. Omdat voor het welslagen van dit soort onderzoek een goede samenwerking tussen onderzoekers en uitvoerders van de lessencyclus uitermate belangrijk is (Cobb et al., 2003; Van den Akker et al., 2006; Biesta, 2007; Verschuren, 2009; Stake, 2010), is gezocht naar leerkrachten die het belang inzien van literaire gesprekken en die bovendien bereid waren om een deel van hun beschikbare tijd aan dit onderzoek te besteden. Het was niet gemakkelijk om leerkrachten te vinden die zin hadden om in hun schaarse tijd ook nog ruimte te maken voor dit onderzoek. Uiteindelijk hebben drie leerkrachten, twee leerkrachten van groep 7 en een leerkracht van groep 8, aan dit onderzoek meegewerkt. Hierbij moet worden opgemerkt dat in een groep 7 de gesprekken bij het derde en vierde boek door een lio-leerkracht zijn uitgevoerd; de vaste leerkracht bleef wel betrokken bij de uitvoering en evaluatie van het onderzoek. Drieënzestig leerlingen hebben in de periode november 2009 tot en met juli 2010 deelgenomen aan een cyclus van twintig literaire gesprekken: zestien leerlingen uit groep 7 en achttien leerlingen uit groep 8 van basisschool *El Habib*, negenentwintig leerlingen uit groep 7 van basisschool *De Windwijzer*. In iedere groep zijn vier boeken besproken, over ieder boek zijn vijf literaire gesprekken gehouden. De leerlingen uit groep 8 lazen andere boeken dan de leerlingen uit de groepen 7. In alle klassen zijn de eerste drie boeken door alle leerlingen gelezen, bij het vierde boek is de klas opgedeeld in leesclubs. In de leesclub hebben leerlingen uit een voorgeselecteerde lijst een boek gekozen dat zij in hun club lazen, waarbij iedere leesclub een ander boek las. De leerlingen uit de twee groepen 7 hebben dezelfde boeken in een andere volgorde gelezen; een overweging hierbij was dat de inhoud van het boek niet bepalend zou moeten zijn voor de voortgang in het onderwijsleerproces. De gesprekken vonden iedere week plaats en ieder gesprek duurde ongeveer een uur.

4.4 KEUZE VAN DE BOEKEN

Bij de keuze voor de boeken hebben diverse overwegingen een rol gespeeld. Het belangrijkste criterium was dat de inhoud van de boeken moest aansluiten bij de leesbelangstelling van de betreffende groep, dus bij zowel jongens als meisjes, sterke en zwakkere lezers en leerlingen met verschillende culturele achtergronden.

Hiervoor is advies gevraagd aan medewerkers van kinderboekenwinkels en bibliotheken. De volgende overwegingen hebben geleid tot de definitieve keuze. Allereerst is gelet op verschillende thematieken in de boeken, zodat zoveel mogelijk recht gedaan kon worden aan de verwachte verschillende voorkeuren van leerlingen. Een ander selectiecriteria is gebaseerd op de verwachting dat boeken die in een andere tijd of in een andere wereld spelen, gedachten uitlokken om een vergelijking te maken met de eigen wereld. Daarom zijn zowel historische als interculturele als fantasieverhalen geselecteerd. Er is gekozen voor minder bekende boeken om het gevaar te verkleinen dat leerlingen het boek al gelezen zouden hebben. Bovendien maken leerlingen kennis met boeken die ze niet zo snel uit zichzelf kiezen, zoals de bekroonde boeken. Een pragmatische overweging is dat de boeken in vijf weken tijd door zowel sterke als zwakkere lezers gelezen moesten worden. Hierdoor vielen te dikke of te moeilijke boeken af. Bij de keuzeboeken is dit argument niet meer gehanteerd omdat verwacht werd dat leerlingen uit de voorgeselecteerde boeken een voor hen geschikte keuze zouden maken. Sommige groepjes kozen daarvoor voor moeilijkere boeken zoals: *Aan de bal* van Ineke Dijkzeul en *Slavenhaler* van Rob Ruggenberg.

De geselecteerde boeken voor groep 7:

FIGUUR 1 | OMSLAGILLUSTRATIE: VERKOCHT, HANS HAGEN MET TEKENINGEN VAN PHILIP HOPMAN, (2008)



Korte inhoud

De hoofdpersoon in *Verkocht* is Yaqub, een vierjarig jongetje uit Pakistan dat door zijn ouders verkocht wordt aan Asnar, een handelaar in kamelenjockeys. Yaqub belandt in Dubai waar hij samen met veel andere ontvoerde en verkochte kinderen

op een gruwelijke wijze getraind wordt in het rijden van kamelenraces. In het boek wordt de tegenstelling tussen de rijke oliesjeiks en de arme plattelandsbevolking beeldend en schrijnend weergegeven.

FIGUUR 2 | OMSLAGILLUSTRATIE: TIEN TORENS DIEP, EEN VERHAAL OVER VRIENDSCHAP, JACQUES VRIENS MET ILLUSTRATIES VAN ANNET SCHAAP. FOTO'S OMSLAG STIJN GOOLAERTS, (2009)



Korte inhoud

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

FIGUUR 3 | OMSLAGILLUSTRATIE: BEZOEK VAN MISTER P, VERONICA HAZELHOFF. OMSLAGILLUSTRATIE MARTIJN VAN DER LINDEN, (2007)



Korte inhoud

In dit boek zijn twee ‘pijnverhalen’ verwerkt: de lichamelijke reumapijn van Jo-Jo en de psychische pijn van asielzoekster Lena. Mister P, die alleen bestaat in de beleving van Jo-Jo, verpest veel situaties voor Jo-Jo. Zo wordt het steeds moeilijker voor hem om in zijn voetbalelftal te keepen. Zijn vriend Simon steunt hem, maar mede door de verliefdheid op Lena ontstaan er spanningen tussen de twee vrienden. De pijn van Lena wordt niet zo direct beschreven, maar kan afgeleid worden uit haar *tic* af en toe van grote hoogtes te moeten springen. De ontwikkeling van de personages wordt realistisch en aangrijpend beschreven.

De geselecteerde boeken voor groep 8:

FIGUUR 4 | OMSLAGILLUSTRATIE: GROEP ACHT AAN DE MACHT, JACQUES VRIENS MET ILLUSTRATIES VAN ANNET SCHAAP, (2009)



Korte inhoud

Een typisch schoolverhaal met een niet zo'n gemakkelijke groep acht in de hoofdrol. Bij de uitvoering van het 'democratiespel' door deze groep, wordt spelenderwijs duidelijk hoe democratie werkt. Een centrale figuur in de klas is Ruben, zoon van een eigenaar van een tuincentrum. De problematische relatie tussen Ruben en zijn discriminerende vader wordt uitgewerkt. Daarnaast spelen nog veel andere problemen, zoals de scheiding van de ouders van Annelies, pestgedrag, boosheid over vmo-advies en onenigheid binnen het lerarenteam. Al deze wederwaardigheden worden niet echt uitgediept, maar worden als spannende gebeurtenissen met de nodige humor beschreven.

FIGUUR 5 | OMSLAGILLUSTRATIE: EEN NIEUWE KANS, ELLEN TIJSINGER. FOTO AUTEUR MET PAARD SAFFIER, STEFAN NUY, (2007)



Korte inhoud

Dit verhaal gaat over de ontwikkeling van Mickey, een jongen uit een problematisch gezin met een drugsverslaafde moeder die de opvoeding van haar zoon niet aankan. Mickey komt onder invloed van slechte vrienden en wordt uit huis geplaatst. De ontwikkeling in de verhaallijn loopt parallel aan de verschillende milieus waarin Mickey terecht komt: het middenklassemilieu van zijn onderwijzer, die Mickey tijdelijk opvangt, en het internaat waar hij uiteindelijk geplaatst wordt. De verandering die Mickey doormaakt van een jongen die zich laat intimideren tot iemand die voor zichzelf durft op te komen, wordt op emotionele wijze beschreven.

FIGUUR 6 | OMSLAGILLUSTRATIE: DE BLAUWE MAANSTEEN, JE MOET MIJN VOETSPOOR VOLGEN, TONKE DRAGT. OMSLAGTEKENING, ANNEMARIE VAN HAERINGEN, (2008)



Korte inhoud

Een fantasieverhaal waarin hoofdpersonage Joost samen met zijn vriend Jan op zoek gaat naar de blauwe maansteen. Het boek is opgebouwd uit drie delen: In het eerste deel wordt kennisgemaakt met de verschillende verhaalfiguren: Joost, Jan en Grietje, die prins I-an helpen om de belofte van zijn vader aan Magoggeltje, de koning van de onderwereld, ongedaan te maken. Het tweede deel speelt zich af in de mysterieuze onderwereld. In het derde deel worden de avonturen verteld op de terugweg naar huis. Trouwe vriendschap en oprechte liefde zorgen voor de definitieve ondergang van het kwaad.

4.5 VOLGORDE VAN DE BOEKEN

De volgorde van de boeken is door loting tot stand gekomen. Deze keuze is gebaseerd op de veronderstelling dat bij ieder boek de opbouw van het in het onderwijsleertraject beschreven leren (zie bijlage 1 Handleiding literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool) gerealiseerd kan worden. De aanname bij de algemene onderzoeksvraag is dat het diepgaander bespreken van de boeken het gevolg is van het onderwijsleertraject; de boeken kunnen daardoor in willekeurige volgorde worden aangeboden. Zoals in de vorige paragraaf is beschreven, zijn de keuzeboeken door de leerlingen zelf gekozen uit een door de onderzoeker voorgeselecteerde lijst. In tabel 9 is aangegeven in welke volgorde de verschillende klassen de boeken gelezen en besproken hebben.

TABEL 9 | VOLGORDE GELEZEN BOEKEN PER KLAS

	Groep 7 Windwijzer (ww7)	Groep 7 El Habib (EH7)	Groep 8 El Habib (EH8)
Boek 1	Hans Hagen, <i>Verkocht.</i>	Jacques Vriens, <i>Tien torens diep.</i>	Jacques Vriens, <i>Groep acht aan de macht.</i>
Boek 2	Jacques Vriens, <i>Tien torens diep.</i>	Veronica Hazelhoff, <i>Bezoek van Mister P.</i>	Ellen Tijsinger, <i>Een nieuwe kans.</i>
Boek 3	Veronica Hazelhoff, <i>Bezoek van Mister P.</i>	Hans Hagen, <i>Verkocht.</i>	Tonke Dragt, <i>De blauwe maansteen.</i>
Boek 4	Keuzeboek Ellen Tijsinger, <i>Magisch kruid.</i> Jan Terlouw, <i>Pjotr.</i> Lieneke Dijkzeul, <i>Aan de bal.</i> Jacques Vriens, <i>Oorlogsgeheimen.</i> Thomas Weber, <i>Duivendrop.</i>	Keuzeboek Michelle Paver, <i>Torak en Wolf.</i> Judith Eiselin, <i>De 1001 geheimen van Eva Zout.</i> Jo Nesbø, <i>Dr. Proktors schetenpoeder.</i> Karlijn Stoffels, <i>Het geheim van het gestolen grafbeeld.</i>	Keuzeboek Geertje Gort, <i>Malika.</i> Rob Ruggenberg, <i>Slavenhaler.</i> Sally Nichols, <i>Als je dit leest ben ik dood.</i> Judith Eiselin, <i>De ogen van Jesleia.</i>

Bij de eerste twee boeken bepaalt de leerkracht het onderwijsleerproces. Zij benoemt bijvoorbeeld het aantal bladzijden dat de leerlingen thuis gaan lezen en het onderwerp waarover ze tijdens het lezen opmerkingen gaan maken. Hierin zit een opbouw van het weergeven van eigen beleving naar het geven van kenmerken van de personages naar het leggen van een relatie met hun eigen leven. Bij het derde boek en vierde boek zitten leerlingen in hetzelfde leesgroepje. De sturing van de activiteiten bij het derde boek wordt door leerkracht en leerlingen samen bepaald. Leerlingen bepalen zelf welke opdrachten zij willen uitvoeren, in hun eigen leesgroep worden deze besproken en vervolgens in de kring uitgediept. Bij het keuzeboek fungeert de leesgroep als leesclub met een eigen naam, doelstelling en programma. De leesclubs werken geheel zelfstandig. Iedere leesclub heeft uit een voorgeselecteerde lijst een eigen boek gekozen, maakt zijn eigen planning en bepaalt zelf de opdrachten. Kortom: leerlingen bepalen hun eigen leerproces.

4.7 INSTRUCTIE AAN DE LEERKRACHTEN

Om zowel recht te doen aan de doelstelling van de onderzoeker als aan de persoonlijke invulling van de leerkrachten is voorafgaande aan de uitvoering van het onderwijsleertraject een studiedag gehouden waarin doelen voor de leerlingen, de rol van de leerkracht en de opbouw van het onderwijsleertraject met de leerkrachten zijn besproken. Het belangrijkste leerdoel voor de leerlingen is met elkaar in gesprek komen over hun leeservaringen. De ondersteuning van de leerkrachten hierbij bestaat uit het geven van reacties op de uitingen van de leerlingen, waardoor de door hen gevormde tekstwerelden kunnen worden uitgebreid. Dit betekent dat de rol van de leerkracht niet gericht is op het doorgeven van literaire kennis, maar op het stimuleren van het literaire denken door de leerlingen. De opdrachten waarin de leerlingen aangemoedigd worden om hun leeservaringen op post-its te formuleren, zijn bedoeld om de eerste literaire gedachten van de leerlingen zichtbaar te maken. In de voor de leerkrachten ontworpen handleiding voor literaire gesprekken (zie bijlage 1 Handleiding literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool) wordt gesteld dat de leerkrachten hun literaire kennis op een onzichtbare manier inzetten om de leerlingen uit te dagen naar hun zone van naaste ontwikkeling:

Met onzichtbaar bedoel ik dat leerkrachten niet aan leerlingen gaan vertellen hoe het volgens hen in elkaar steekt, maar dat ze bijvoorbeeld door het stellen van goede vragen leerlingen zelf aan het denken zetten. Leraren zetten in literaire gesprekken hun literaire kennis op een andere manier in en leerlingen ontwikkelen zelf hun literaire kennis. De traditionele rol waarin leerkrachten hun kennis overdragen aan luisterende leerlingen

verandert hierdoor drastisch. Enkele consequenties van deze rolverandering voor zowel leerkrachten als leerlingen:

Beoordelen en geven van feedback door leerlingen in plaats van door leerkrachten.

Leerkrachten beoordelen in literaire gesprekken de inbreng van leerlingen niet op goed of fout, maar willen veel meer achterhalen wat de kinderen nu precies denken. Ze proberen het denken van de leerlingen te begrijpen. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen te vragen hun gedachten uit te leggen. Chambers heeft ervaren dat kinderen het zelden nodig vinden om hun mening uit te leggen, terwijl die uitleg zowel voor het desbetreffende kind als voor de andere kinderen tot groter inzicht zou kunnen leiden (Chambers, 2002).

Meer spreektijd voor leerlingen en meer inlevend luisteren door leerkrachten.

Leerlingen zijn in literaire gesprekken veel meer aan het woord dan de leraren. Door het verwoorden van hun eigen leeservaringen worden leerlingen zich meer bewust van hun eigen beleving en kennis. Leerkrachten zijn vaak geneigd om de woorden van de leerlingen in uitgebreidere versie te herhalen. Dit is een verkapte versie van het geven van feedback. In plaats van zelf direct feedback te geven, zouden leerkrachten kunnen proberen leerlingen te laten reageren op de inbreng van de deelnemers aan het gesprek.

Leerlingen bevragen elkaar in plaats van de vragen van leerkrachten te beantwoorden.

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. In de literaire gesprekken worden vragen die tijdens het lezen van de tekst bij lezers rijzen met elkaar besproken. 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 leerkracht in gedachten heeft; in literaire gesprekken gaat het niet om de vragen en interpretaties van de leerkracht, maar om hun eigen vragen en hoe zij daar antwoord op proberen te krijgen. Vragen zijn in literaire gesprekken geen teken van onmacht, maar juist een gevolg van literair denken.

(Bijlage 1: Handleiding literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool, pp. 302-303).

Leerlingen worden in het onderwijsleertraject aangemoedigd om hun eigen vragen te stellen. Het *IRE*-patroon (zie paragraaf 3.4) wordt vervangen door andere vraagpatronen, waarbij zowel leerkrachten als leerlingen verschillende soorten vragen stellen naar aanleiding van een onderwerp dat de leerlingen zelf hebben aangedragen. Naast uitgangspunten en doelstellingen van de literaire gesprekken bevat de handleiding een cyclus van twintig literaire gesprekken, waarin een opbouw verwerkt is van leerkrachtgestuurd naar gedeelde sturing naar leerlinggestuurd leren. In de vorige paragraaf is aangegeven hoe deze opbouw in de deelnemende

groepen is gerealiseerd. Deze informatie is terug te vinden in de handleiding voor literaire gesprekken die tijdens de studiedag aan de leerkrachten is uitgereikt (zie bijlage 1 Handleiding literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool). In deze handleiding is, op basis van de leerervaringen uit de pilot, de interactie *met* en *over* literatuur beter uitgewerkt. De interactie *met* literatuur is uitgewerkt in een opbouw waarin leerlingen aangemoedigd worden tot het noteren van opmerkingen op post-its. De opbouw in de interactie *over* literatuur is uitgewerkt in mini-lessen waarin instructie wordt gegeven over het doorbreken van het *IRE*-patroon en het stellen van vragen door leerlingen. Om leerkrachten meer vertrouwen te geven in de door hen gevolgde werkwijze is na ieder besproken boek een uitgebreide evaluatieronde met de betrokken docenten ingepland. Op basis van de evaluatie van de leerkracht van *De Windwijzer* is de groeperingsvorm in deze klas aangepast. De kringvorm werkte niet in een klas van 29 leerlingen en daarom is ervoor gekozen om de leerlingen in een andere opstelling met elkaar te laten praten. Bij de andere groepen werkte de kringvorm goed. In iedere evaluatieronde werden mogelijke thematieken uit de boeken van de komende periode met elkaar besproken. In het evaluatiegesprek na afloop van het onderwijsleertraject gaven de leerkrachten aan dat ze door de informatiebijeenkomsten op de pabo goed waren voorbereid op de te voeren literaire gesprekken in de klas. Bovendien gaven ze aan dat ze veel steun hadden aan de uitgereikte handleiding.

4.8 ANALYSEREN VAN DATA

De data waaruit de groei van de literaire competentie wordt vastgesteld zijn dagboekfragmenten, recensies, motiveringen bij het lievelingsboek en transcripties van de video-opnames van de literaire gesprekken. Recensies en dagboekfragmenten hebben leerlingen bij ieder besproken boek geschreven; de motiveringen bij een lievelingsboek zijn voorafgaande aan en na afloop van het onderwijsleertraject geschreven.

NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE

De literaire competentie van de leerlingen wordt gemeten met een ontwikkeld codeersysteem dat gebaseerd is op vier dimensies van literaire competentie: beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. In hoofdstuk 2 is uitgewerkt hoe ideeën over ontwikkelingsfasen, leessocialisatie en ontwikkelingsaspecten bij het construeren van betekenissen gecombineerd met de vier tekstwerelden van Langer geleid hebben tot de vier onderscheiden niveaus van literaire competentie: niveau 1: geen uiting, niveau 2: uiting zonder argumentatie, niveau 3: uiting met

argumentatie binnen het verhaal en niveau 4: uiting met argumentatie buiten het verhaal. Onderzoeksdeelvraag 1: ‘Welke ontwikkeling maken leerlingen door in hun interactie *met* literatuur?’ wordt beantwoord met gegevens uit de data van de door de leerlingen geschreven recensies, dagboekfragmenten van een personage uit het boek en motiveringen bij lievelingsboeken. Onderzoeksdeelvraag 2: ‘Welke ontwikkeling maken leerlingen door in hun interactie *over* literatuur?’ wordt beantwoord met gegevens uit de data van de gespreksfragmenten. In deze paragraaf worden de analyseprocedures besproken.

ANALYSEPROCEDURE BIJ RECENSIES, DAGBOEKFRAGMENTEN, MOTIVERINGEN BIJ LIEVELINGSBOEKEN

De tabellen 11, 12 en 13 geven een overzicht van het aantal recensies, dagboekfragmenten en motiveringen bij het lievelingsboek per boek en per groep.

TABEL 11 | AANTAL RECENSIES PER BOEK EN PER GROEP

Groep	Boek 1	Boek 2	Boek 3	Boek 4	Totaal
El Habib, groep 7	14	14	15	12	55
El Habib, groep 8	18	17	16	16	67
Windwijzer, groep 7	26	25	28	29	108
TOTAAL	58	56	59	57	230

TABEL 12 | AANTAL DAGBOEKFRAGMENTEN PER BOEK EN PER GROEP

Groep	Boek 1	Boek 2	Boek 3	Boek 4	Totaal
El Habib, groep 7	10	8	14	13	45
El Habib, groep 8	14	16	16	1	47
Windwijzer, groep 7	25	22	26	21	94
TOTAAL	49	46	56	35	186

TABEL 13 | AANTAL MOTIVERINGEN LIEVELINGSBOEK PER GROEP

	Voorafgaand	Na afloop	Totaal
El Habib, groep 7	13	13	26
El Habib, groep 8	17	17	34
Windwijzer, groep 7	24	28	52
TOTAAL	54	58	112

De coderingen van de motiveringen bij lievelingsboeken zijn om praktische redenen door de onderzoeker uitgevoerd; de coderingen van de recensies en de dagboekfragmenten zijn uitgevoerd door vijf studenten, in het vervolg ‘beoordelaars’ genoemd, die hiervoor een scholingstraject gevolgd hebben. Als voorbereiding op het coderen hebben de beoordelaars de kinderboeken waarover de recensies en de dagboekfragmenten geschreven zijn, gelezen en hebben ze over hun leeservaringen literaire gesprekken gevoerd. De meerwaarde hiervan is dat de beoordelaars door de grondige besprekingen de recensies en dagboekfragmenten beter kunnen interpreteren en daardoor betrouwbaarder zijn in hun coderingen. Bovendien zijn de beoordelaars vertrouwd geraakt met de te coderen begrippen.

De recensies en dagboekfragmenten zijn bij het coderen op een door het lot bepaalde wijze gerangschikt, zodat de volgorde van de boeken door de beoordelaars niet meer te herleiden was.

Alle literaire gesprekken zijn door de onderzoeker bijgewoond, opgenomen op video en vervolgens uitgeschreven. De transcripties van de video-opnames zijn vervolgens ingedeeld in 229 episodes. Een episode is een gespreksfragment waarin over hetzelfde onderwerp gesproken wordt. Deze 229 gespreksfragmenten zijn gecodeerd door dezelfde beoordelaars die de teksten van de leerlingen gecodeerd hebben. Uit de gemeten kappa (zie tabel 25) blijkt dat de overeenstemming tussen alle beoordelaars bijna uitstekend is.

4.9 CODEREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE

Als hulpmiddel bij het coderen van de teksten van de leerlingen hebben de beoordelaars gebruikgemaakt van door de onderzoeker ontworpen instructiekaarten, waarop uitleg gegeven wordt over de verschillende niveaus van literaire competentie. Deze niveaus van literaire competentie zijn tijdens een brainstormsessie waaraan deelgenomen werd door beoordelaars, begeleider van het onderzoek en onderzoeker al hardop denkend aangeduid. In deze paragraaf wordt beschreven welke uitleg de beoordelaars gekregen hebben bij de instructiekaarten.

LEESBELEVING

Leesbeleving: beschrijving van emoties die het lezen van het boek heeft opgeroepen. Emoties kunnen betrekking hebben op vreugde, verdriet, boosheid, angst, spanning, bewondering, herkenning, interesse, nieuwsgierigheid, verbazing, medelijden en meevoelen (Tellegen en Frankhuisen, 2002). Deze emoties onderscheiden zich in primaire emoties waarbij het accent ligt op de eigen beleefde emoties zoals vreugde, verdriet, boosheid, angst en spanning en secundaire emoties waarbij een zekere

mate van reflectie plaatsvindt zoals emoties bij zelforiëntatie: bewondering en herkenning, emoties bij naar buiten gerichte oriëntatie: interesse en nieuwsgierigheid en emoties bij oriëntatie op anderen: medelijden en meevoelen (Van der Bolt, 2000). In de recensies kunnen emoties op drie manieren beschreven worden:

1. Ervaring van de emoties door meeleven met het verhaal of met de personages.
Bijvoorbeeld: Ik was blij dat het goed afliep met Yaqub.
2. Gevoelens van sympathie of antipathie ten opzichte van de personages.
Bijvoorbeeld: Ik had een grote hekel aan Lena.
3. Meer afstandelijke, evaluatieve gevoelens ten opzichte van het verhaal.
Bijvoorbeeld: Het was een akelig verhaal.

In tabel 14 is de instructiekaart weergegeven die de beoordelaars gebruikt hebben bij het coderen van leesbeleving.

TABEL 14 | INSTRUCTIEKAART LEESBELEVING

Niveaus	Leesbeleving: beschrijving van emoties die het boek heeft opgeroepen.
niveau 1 geen uiting.	Benoemt geen emotionele beleving. Bijvoorbeeld: Mijn moeder had me bonbons meegegeven voor de moeder van Lena. Ze ging aan tafel zitten met de doos bonbons voor zich. Daarna gingen Lena en ik naar boven. Het verhaal is supermooi.
niveau 2 uiting zonder argumentatie.	Beschrijft eigen emotionele beleving, maar geeft hierbij geen uitleg. Bijvoorbeeld: Ik vond het een heel grappig verhaal. Ik vond het wel zielig voor Yaqub. Ik kon af en toe niet verder lezen zo spannend vond ik het. Ik dacht precies hetzelfde als Simon.
niveau 3 uiting met argumentatie binnen het verhaal.	Geeft uitleg over emotionele beleving met voorbeelden uit het boek of met eigen leeservaringen. Bijvoorbeeld: Het werd spannend, omdat ik het steeds beter begon te snappen. Ik voelde me verdrietig, omdat Joep dood was. Ik vond het grappig dat Wietske een vieze test moest doen om bij de club te komen.
niveau 4 uiting met argumentatie buiten het verhaal.	Verbindt emotionele beleving met eigen wereldbeeld. Bijvoorbeeld: Ik vind het heel zielig dat kinderen leukemie kunnen krijgen. Ik vind het vooral leuk omdat ik later zelf ook trainer wil worden. Ik vind het spannend omdat het echt gebeurd is.

INTERPRETATIE

Interpretatie is meer dan het letterlijk lezen van de tekst. Als lezers de tekst interpreteren, verbinden ze de letterlijke informatie die ze uit de tekst halen tot een samenhangend geheel. Dit construeren van samenhang gebeurt door het leggen van verbanden binnen de tekst en door het verbinden van betekenissen in een groter geheel (Andringa, 1990). De inferenties die lezers binnen de tekst maken, zijn gebaseerd op het handelen van de personages. Op basis van karaktereigenschappen, beweegredenen en standpunten van de personages wordt geprobeerd het verhaal tot een samenhangend geheel te construeren.

Inferenties kunnen onderscheiden worden in:

- constructie van gebeurtenissen, standpunten of visies; bijvoorbeeld:
De vader van Ruben discrimineert allochtonen.
- invulling van relaties van oorzaak, reden, gevolg, zoals invulling van motieven, doel, intentie van verhaalfiguren, verteller of auteur; bijvoorbeeld:
Ruben discrimineert omdat hij indruk wil maken op zijn vader.
- conclusies, het geven van een gevolg aan de gelegde relaties; bijvoorbeeld:
De vader van Ruben moet meer rekening houden met wat Ruben zelf wil.

Bij het verbinden van betekenissen tot een groter geheel worden verschillende denkactiviteiten ingezet zoals:

- concretiseren; bijvoorbeeld:
Ik moet er niet aan denken dat dat mij zou overkomen.
- maken van vergelijkingen; bijvoorbeeld:
Het lijkt alsof iedereen alleen maar slechte dingen wil doen.
- abstraheren of generaliseren; bijvoorbeeld:
Kindermishandeling is niet goed.
- begrijpen van metaforen, symbolen en andere vormen van indirect taalgebruik; bijvoorbeeld:
Eikenhouten vriendschap wil zeggen dat Stef en Victor heel goede vrienden zijn die elkaar niet in de steek laten.

In tabel 15 is de instructiekaart die de beoordelaars gebruikt hebben bij het coderen van interpretatie weergegeven.

TABEL 15 | INSTRUCTIEKAART INTERPRETATIE

Niveaus	Interpretatie: het verbinden van de letterlijke betekenis uit de tekst tot een samenhangend geheel.
niveau 1 geen uiting.	Geeft geen interpretatie, maar geeft alleen enkele losse fragmenten weer die niet met elkaar in verband worden gebracht. Bijvoorbeeld: Jan scheldt Joost uit. Magoggeltje zegt dat Joost de voetsporen moet volgen.
niveau 2 uiting zonder argumentatie.	Interpreteert het verhaal door de gebeurtenissen op eigen wijze te reconstrueren. Bijvoorbeeld: Joost en prins I-an ontsnappen uit de onderwereld met hulp van prinses Hyacintha. De koning van de onderwereld achtervolgt hen, maar ze kunnen ontsnappen en prins I-an trouwt met zijn prinses. Het boek gaat over groep acht.
niveau 3 uiting met argumentatie binnen het verhaal.	Interpreteert het verhaal door het beschrijven van motieven, doel, intentie van personages, verteller of auteur. Bijvoorbeeld: Mister P is heel ergerlijk, want door zijn geklets kan Jo-Jo zich niet concentreren op leuke dingen. Als Stef alleen is, gaat hij nadenken.
niveau 4 uiting met argumentatie buiten het verhaal.	Interpreteert het verhaal door relaties te leggen buiten het verhaal. Bijvoorbeeld: Discrimineren mag niet. Het komt ook in het echt voor dat kinderen mishandeld worden.

BEOORDELING

Lezers geven een beoordeling van het boek als ze aangeven of het boek wel of niet gewaardeerd wordt. Beoordelen houdt altijd het geven van een waardeoordeel in. Beoordeling is iets anders dan beleving of interpretatie. Als leerlingen aangeven dat ze meeleven met de personages, bijvoorbeeld “Ik vond het een heel zielig verhaal” verwoorden ze een beleving en geven ze geen oordeel. De codering valt dan onder beleving en niet onder beoordeling. Als leerlingen aangeven dat ze de handelwijze van de personages goed- of afkeuren is dat een ethisch oordeel en dat valt onder interpretatie van het verhaal. In tabel 16 is de instructiekaart die de beoordelaars gebruikt hebben bij het coderen van beoordeling weergegeven.

TABEL 16 | INSTRUCTIEKAART BEOORDELING

Niveaus	Beoordeling: het geven van een waardeoordeel
Niveau 1 geen uiting.	Geeft geen beoordeling. Bijvoorbeeld: Ik vond het heel erg zielig.
niveau 2 uiting zonder argumentatie.	Geeft beoordeling, zonder uitleg. Bijvoorbeeld: Ik vond er helemaal niets aan. Prachtig boek. Ik vond het een mooi verhaal. Ik vind het stukje waarin de meester Annelies troost heel erg mooi.
niveau 3 uiting met argu- mentatie binnen het verhaal.	Beoordeling wordt beargumenteerd door uitleg te geven waarin een relatie wordt gelegd tussen kenmerken van het boek. Bijvoorbeeld: Ik vind het stukje waarin de meester Annelies troost heel mooi, omdat de meester hier laat merken dat hij zelf ook vervelende dingen heeft meegemaakt. Ik vind het een slecht boek, want Asnar is een heel slechte man. Ik vond het boek een beetje dom, omdat er van alles uitgelegd moest worden.
niveau 4 uiting met argu- mentatie buiten het verhaal.	Beoordeling wordt beargumenteerd door uitleg te geven waarin een relatie wordt gelegd met beeld van de wereld of kennis over literaire procédés. Bijvoorbeeld: Ik vind het stukje waarin Jo-Jo en de moeder van Lena samen in het fotoalbum kijken heel mooi, omdat ik hierdoor merkte dat vluchtelingen verschrikkelijke dingen hebben meegemaakt. Ik vond <i>Bezoek van mister P</i> een erg goed boek, omdat ik meer te weten ben gekomen over wat vluchtelingen allemaal hebben meegemaakt.

NARRATIEF BEGRIP

Onder narratief begrip verstaan we de mate waarin lezers de constructie van het boek onderkennen en zich bewust zijn van de gemaaktheid van het verhaal (Rigney, 2008). De constructie van het boek heeft betrekking op de elementen die een schrijver gebruikt om het verhaal vorm te geven, zoals: beschrijving van personages, plot, vertelperspectief, ruimte en tijd. Begrip van narratologische kenmerken kan in de recensies naar voren komen bij:

- personages
Beschrijving van hoe de auteur erin slaagt om met woorden een papieren personage tot leven te wekken. Opgemerkt kan bijvoorbeeld worden dat sommige personages minder goed zijn uitgewerkt dan andere (*flat* en *round characters*). Bijvoorbeeld: ‘De schrijver beschrijft heel uitgebreid hoe Yaqub zich voelt en veel minder over Babu. Als Babu doodgaat vind je dat wel erg, maar je bent vooral nieuwsgierig of Yaqub ook zoiets gaat overkomen.’

– plot

Door de samenhang van de gebeurtenissen in een verhaal ontstaat een plot.

De verhouding tussen begin, einde en slot van het verhaal zijn van invloed op hoe lezers de spanning in het verhaal ervaren. Leerlingen kunnen opmerkingen maken over het plot, bijvoorbeeld: ‘Het einde van het verhaal kwam heel erg onverwacht. Ik verwachtte dat er veel meer verteld zou worden hoe het verder met Mickey zou gaan.’

– vertelperspectief

De schrijver kan op verschillende manieren zijn verhaal vertellen. De drie meest voorkomende vertelsituaties zijn: de auctoriale of alwetende verteller, de ik-verteller en de personele of hij-zij verteller (Duijx et al., 2003). Veel kinderboeken worden verteld vanuit de alwetende verteller, meestal is de verteller ‘onzichtbaar’, maar het kan ook zo zijn dat hij zich af en toe tot de lezers wendt: in *Dr. Proktors schetenpoeder* vraagt de verteller zich bijvoorbeeld af hoe het mogelijk is dat Lise zo zorgeloos op haar klarinet speelt. De schrijver kan er ook voor kiezen om het verhaal vanuit een personage te vertellen: bij *Bezoek van Mister P* wordt het verhaal bijvoorbeeld vanuit Jo-Jo verteld. Als het verhaal vanuit een ik-personage verteld wordt, ziet de lezer alle gebeurtenissen in het boek vanuit het ik-personage, bijvoorbeeld in *Als je dit leest ben ik dood*. In de meeste kinderboeken is het vertelperspectief heel eenduidig, maar er komen soms ook perspectiefwisselingen voor. Leerlingen kunnen in de recensie iets vertellen over het perspectief van de verteller, bijvoorbeeld: ‘In het begin wist ik niet wie er met ‘ik’ bedoeld werd. Toen ik het voor de tweede keer las, las ik dat Rifka uitlegt dat zij de ‘ik’ in het boek is.’

– tijd en ruimte

Een verteller creëert een eigen vertelritme door nu eens langer stil te staan bij bepaalde handelingen (tijdsvertraging) en dan weer summier te zijn (tijdsversnelling) (Van Gorp, Delabastita en Ghesquière, 2007). De volgorde waarin het verhaal verteld wordt, kan ook verschillen; de schrijver kan chronologisch vertellen, maar ook gebruikmaken van *flash backs* en *flash forwards*. De meeste schrijvers geven informatie over de plaats waar het verhaal zich afspeelt. Leerlingen kunnen in hun recensies opmerkingen maken over tijd en ruimte in het verhaal, bijvoorbeeld: ‘Ineens gingen er in het boek tien jaar voorbij zonder dat er iets over geschreven werd’ of ‘Veel boeken van Jacques Vriens spelen zich af op een school.’

In tabel 17 is de instructiekaart weergegeven die de beoordelaars gebruikt hebben bij het coderen van narratief begrip.

TABEL 17 | INSTRUCTIEKAART NARRATIEF BEGRIP

Niveaus	Narratief begrip: bewustzijn van de 'gemaaktheid' van het boek.
niveau 1 geen uiting.	Benoemt geen narratieve kenmerken. Bijvoorbeeld: Het is een mooi verhaal.
niveau 2 uiting zonder argumentatie.	Beschrijft narratieve kenmerken, maar geeft hierbij geen uitleg. Bijvoorbeeld: Het verhaal wordt verteld vanuit Joost. Het verhaal heeft een open einde.
niveau 3 uiting met argumentatie binnen het verhaal.	Geeft uitleg over narratieve kenmerken met voorbeelden uit het verhaal. Bijvoorbeeld: Mister P is geen echt personage, maar het is meer een stem in het hoofd van Jo-Jo. Omdat het verhaal vanuit Joost verteld werd, kwam ik heel veel over hem te weten.
niveau 4 uiting met argumentatie buiten het verhaal.	Legt verband tussen narratieve kenmerken en mogelijke betekenissen van het verhaal en betreft dit op het eigen leven of de werkelijkheid buiten het boek. Bijvoorbeeld: Door het open einde weet je niet hoe de toekomst van Rahmane er uit ziet. Je beseft dat die toekomst erg onzeker is; hij moet het nu doen zonder zijn boezemvriend Tigane. Ik heb op het jeugdjournaal gezien dat veel jeugdvoetballers uit Afrika heimwee krijgen naar hun geboorteland. Ik vraag me af of Rahmane wel echt naar Nederland terug wil.

Na deze uitleg over de verschillende niveaus van literaire competentie, is het proces in gang gezet om tot een acceptabele betrouwbaarheid van de verschillende beoordelaars te komen.

INTERBEOORDELAARSBETROUWBAARHEID

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt berekend met Cohen's kapp. Als de kappa-waarde ligt tussen 0.61 en 0.80 is de betrouwbaarheid goed; een score tussen 0.81 en 0.99 is bijna perfect (Van der Pol, 2010).

TABEL 18 | INTERPRETATIEWAARDE KAPPA

Kappa-waarde	Kwalificatie van betrouwbaarheid
< 0.10	Slecht
0.10-0.20	Zwak
0.21-0.41	Gering
0.41-0.60	Matig
0.61-0.80	Goed
0.81-0.99	Uitstekend

(Van der Pol, 2010, p. 160)

Uit alternatieven voor meerdere beoordelaars bij het vaststellen van de kappa-waarde is de volgende werkwijze toegepast. De vijf ‘reële’ beoordelaars zijn verdeeld in twee fictieve beoordelaars: ‘fictieve’ beoordelaar A bestaat uit de ‘reële’ beoordelaars Lieke en Nikki, ‘fictieve’ beoordelaar B bestaat uit de ‘reële’ beoordelaars Charlotte, Ferdi en Merlijn. Na invulling van de individuele scores vergelijken en bespreken de ‘reële’ beoordelaars hun coderingen, waarna de definitieve score door ‘fictieve’ beoordelaars A en B wordt bepaald.

Onlangs dat de studiedag begonnen is met een aantal proefcoderingen, waarbij de beoordelaars al hardop denkend een aantal coderingen hebben uitgevoerd, bleek de gemeten betrouwbaarheid tussen de beoordelaars niet goed te zijn. In tabel 19 is de gemeten kappa-waarde weergegeven.

TABEL 19 | GEMETEN KAPPA

Beleving	0.31
Interpretatie	0.28
Beoordeling	0.31
Narratief begrip	0.14

Na een grondige evaluatie met de beoordelaars over de gevolgde werkwijze is besloten de instructie op de volgende drie punten te verfijnen:

1. Er is besloten om een lijst van voorbeeldzinnen te maken bij de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Uit de evaluatie bleek dat de beoordelaars onzeker waren over de juistheid van de gekozen dimensie. In de bijlagen 2, 3, 4 en 5 zijn de voorbeeldzinnen bij de verschillende dimensies van literaire competentie opgenomen; in de tabellen 20, 21, 22, 23 zijn enkele voorbeeldzinnen uit de verschillende dimensies ter illustratie opgenomen.

TABEL 20 | VOORBEELDZINNEN BIJ BELEVING

Emoties bij zelforiëntatie	Voorbeeldzinnen
Herkenning	Die klas lijkt wel een beetje op onze klas. Ik denk/doe hetzelfde als Simon. Ik stel me voor hoe het zou zijn als ik Mickey zou zijn. Ik zou me er niet mee bemoeien. Ik zou geen vrienden willen zijn met Joost. Ik zou het ook niet geloven.

TABEL 21 | VOORBEELDZINNEN BIJ INTERPRETATIE

Constructie van gebeurtenissen	Beschrijven van motieven en doel van de personages	Geven van ethisch oordeel (vaak in de vorm van een conclusie)	Concretiseren	Vergelijken	Abstraheren of generaliseren
De vader van Ruben discrimineert allochtonen.	Ruben discrimineert omdat hij indruk wil maken op zijn vader.	De vader van Ruben moet meer rekening houden met wat Ruben zelf wil.	En dan dacht je ook echt van waarom doe je dat nou? Ik heb er wel wat van geleerd zoals als iemand je dwingt om te stelen dan moet je dat niet doen.	De Coole Partij lijkt op de pvv. Ik vind de klas eigenlijk best een leuke avonturenklas.	In een democratie mag je niet discrimineren.

TABEL 22 | VOORBEELDWOORDEN EN VOORBEELDZINNEN BIJ BEOORDELING

Woorden	Zinnen
Bijzonder	Erg bijzonder vind ik dat de schrijver dit zelf heeft meegemaakt.
Cool	Ik raad het boek aan.
Fantastisch	Meer mensen moeten dit boek lezen.
Gaaf	Het is het leukste van alle boeken die we gelezen hebben.

TABEL 23 | VOORBEELDZINNEN BIJ NARRATIEF BEGRIIP

Personages	Plot en taalgebruik	Vertelperspectief	Tijd en ruimte
Mister P is geen echt personage, maar het is meer een stem in het hoofd van Jo-Jo. Mister P praat de hele tijd over ziekte en zo. Dat zie je aan de schuine stukken.	Ik wist niet waarom er allemaal woorden waren doorgestreept, maar nu weet ik dat wel. Ik vond het in de kern heel erg spannend, maar het slot was weer saai.	Er zijn stukjes in het boek waarin ze een vraag stellen en je zelf het antwoord niet weet. Ik wist niet wat jockeys waren, maar naderhand vertelden ze het.	Het boek speelt zich af in Afrika. Het stukje waarin verteld werd dat de broer van Stef doodging, was heel snel voorbij.

2. Besloten is om samengestelde zinnen op een andere manier te coderen. Uit de evaluatie bleek dat samengestelde zinnen op verschillende manieren gecodeerd werden, soms op het niveau van de hele zin, soms alleen op het niveau van de bijzin. Om deze verwarring te voorkomen is de afspraak gemaakt dat samengestelde zinnen op allebei de dimensies gecodeerd worden. De hele zin kan alleen gecodeerd worden op niveau 3 of 4 (er is immers altijd sprake van een uitleg), de ondergeschikte zin kan gecodeerd worden op niveau 2, 3 of 4. Bijvoorbeeld de zin: 'Ik vond het boek heel spannend omdat je leert dat je nooit naar iemand moet luisteren als ze je dwingen' wordt op het niveau van de hele zin gecodeerd als beleving met argumentatie buiten het boek (beleving niveau 4) en op het niveau van de bijzin als een interpretatie met argumentatie buiten het boek (interpretatie niveau 4).

Dit patroon geldt voor alle dimensies van literaire competentie. In tabel 24 staat het patroon van mogelijke coderingen van zinnen die op meerdere dimensies gecodeerd kunnen worden; de coderingen op alle dimensies van literaire competentie zijn weergegeven in bijlage 6.

TABEL 24 | PATROON VAN ZINSCODERINGEN OP VERSCHILLENDE DIMENSIES

	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Hoofdzin beleving		Ik vond het boek heel spannend/zielig/saai/mooi...	
Hoofdzin interpretatie		Het lijkt wel of het een waar gebeurd verhaal is...	
Hoofdzin beoordeling		Ik zou het boek zeker aanraden...	
Hoofdzin narratief begrip		Het boek heeft een open einde...	
Bijzin beleving		omdat ik benieuwd ben wat er gaat gebeuren.	omdat het echt gebeurd is.
Bijzin interpretatie	omdat de klas veel avonturen beleeft.	omdat Stef niet de mijn in durfde te gaan, maar het wel graag wilde.	omdat je leert dat je nooit naar iemand moet luisteren als ze je dwingen.
Bijzin beoordeling	omdat het heel erg mooi is.		maar ik zou het niet aan iemand van een andere cultuur aanraden omdat die de Marokkaanse woorden niet snappen.
Bijzin narratief begrip		omdat ze op sommige stukjes een vraag stelden en je zelf de vraag niet eens weet. omdat niemand zich voorstelt in het boek.	

3. Er is besloten om het woord 'leuk' als beleving te coderen. Afhankelijk van de context kan leuk als een beleving of een beoordeling worden opgevat. Bijvoorbeeld beleving: Ik vind het leuk, omdat het erg spannend was (beleving niveau 3), beoordeling: Ik vind het een leuk boek omdat ik er veel van geleerd heb. (beoordeling niveau 4). De volgende argumenten speelden een rol bij de beslissing om leuk als beleving te coderen. De betekenis van leuk houdt een beleving in en geen beoordeling; een bijkomend argument was dat de hoge scores op het gebied van beleving het aannemelijk maken dat in de meeste gevallen met 'leuk' een beleving wordt uitgedrukt.

Na een training in het toepassen van deze aanpassingen, is de betrouwbaarheid opnieuw gemeten. De gemeten kappa-waarde ligt nu bij alle dimensies hoger dan 0,70.

TABEL 25 | GEMETEN KAPPA

Beleving	0.72
Interpretatie	0.80
Beoordeling	0.82
Narratief begrip	0.92

Op basis van deze uitslag zijn de recensies en dagboekfragmenten onder de verschillende beoordelaars verdeeld, volgens de procedure die hierboven is toegelicht. De resultaten hieruit worden besproken nadat eerst uitleg is gegeven over de analyseprocedure bij de gespreksfragmenten.

ANALYSEPROCEDURE BIJ DE GESPREKSFRAGMENTEN

Om onderzoeksdeelvraag 2: ‘Welke ontwikkeling maken leerlingen door in hun interactie over literatuur?’ te kunnen beantwoorden is informatie nodig over de interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkracht. Deze informatie wordt verkregen uit de data van de literaire gesprekken. Tevens is besloten om bij het vaststellen van de literaire competentie uit de gesprekken hetzelfde meetinstrument te gebruiken als bij de teksten van de leerlingen met als belangrijkste reden dat dit meetinstrument zijn waarde in het meten van literaire competentie bij basisschoolleerlingen heeft bewezen. Bovendien vergroot het gebruik van hetzelfde instrument de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Om informatie te krijgen over de vragen die leerlingen en leerkrachten stellen, is het coderingsformulier uitgebreid met verschillende soorten vragen die gesteld kunnen worden. De volgende soorten vragen zijn onderscheiden: 1. Vragen naar beleving, interpretatie, beoordeling, narratief begrip, inleving in een van de personages of evaluatie van het leerproces. 2. Vragen naar letterlijke weergave in de tekst (feiten) of vragen naar woordbetekenissen. 3. Vragen naar verdieping. 4. Vragen naar deelname van anderen (regie). 5. Ander soort vragen die betrekking hebben op verheldering van het onderwijsleerproces. De beoordelaars vullen per gespreksbeurt het niveau van beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip in. Een gespreksbeurt eindigt bij verandering van spreker en kan dus bestaan uit meer dan een zin. Als er in de gespreksbeurt vragen gesteld worden, wordt aangegeven welk soort vragen het betreft. In tabel 26 is een voorbeeld gegeven van de invulling van het coderingsformulier voor de gesprekken.

TABEL 26 | CODERINGSFORMULIER GESPREKKEN, DE LEERLING

gespreks- beurt	Niveaus literaire competentie				vragen				
	bele- ving	interpre- tatie	beoorde- ling	narratief begrip	1	2	3	4	5
					beleving interpretatie beoordeling narratief begrip inleving evaluatie	feiten woord- betekenis	verdie- ping	regie	ander soort
1. Janneke: Ik vond blz. 165 mooi.	1	1	2	1					
2. Ties: Wat gebeurde daar dan?						<i>feit</i>			

De beoordelaar vult het niveau in van beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip. Bij het voorkomen van vragen wordt bij categorie 1 en 2 de soort vraag ingevuld, bij de andere categorieën wordt een X ingevuld. De inbreng van de leerkracht is alleen gecodeerd op vragen en het geven van feedback. Hiervoor is een vergelijkbaar coderingsformulier gebruikt.

In het volgende hoofdstuk worden de resultaten uit de databronnen – recensies, dagboeken, lievelingsboeken en gesprekken – gepresenteerd. Deze resultaten worden eerst weergegeven voor alle leerlingen samen, waarna de resultaten voor iedere groep afzonderlijk zijn vastgelegd. Vervolgens wordt per boek aangegeven hoe jongens en meisjes op de verschillende dimensies van literaire competentie gepresteerd hebben.

5 BEVINDINGEN

In dit hoofdstuk worden eerst de bevindingen uit recensies, dagboekfragmenten en motiveringen bij lievelingsboeken (de interactie met literatuur) weergegeven. In hoofdstuk 6 worden de gegevens uit de gesprekken (de interactie over literatuur) gepresenteerd. Deze bevindingen worden in verband gebracht met de eerste denkbeelden over een ontwikkeling in interactie met en over literatuur. In hoofdstuk 7 en 8 worden de geconstateerde veranderingen, die gebaseerd zijn op getalsmatige bevindingen, in verband gebracht met het proces van literaire ontwikkeling zoals dat uit de analyses van de gesprekken in de verschillende klassen zichtbaar wordt. Om een relatie te kunnen leggen met de veranderingen in literaire competentie in de verschillende klassen, worden in dit hoofdstuk zowel de gegevens van alle leerlingen als de gegevens per klas gepresenteerd. Zoals in het vorige hoofdstuk is toegelicht zijn deze gegevens vastgesteld uit een analyse van de door de beoordelaars vastgestelde niveaus bij de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. In de volgende hoofdstukken worden deze gegevens geïnterpreteerd naar ontwikkelingslijnen op het gebied van de verschillende dimensies in literaire competentie.

5.1 BEVINDINGEN RECENSIES

In deze paragraaf zijn de bevindingen verwerkt van de leerlingen die bij alle vier de boeken een recensie hebben geschreven. De gegevens van leerlingen die vanwege omstandigheden bij een van de boeken geen recensie hebben geschreven, zijn bij geen enkel boek meegeteld. De aantallen verschillen daarom van de tabellen 11, 12 en 13, waarin het aantal leerlingen is vermeld dat per boek een recensie heeft geschreven.

BELEVING ALLE LEERLINGEN

Bij het eerste boek geeft 98% van de leerlingen in hun recensies een beleving weer, 37% zonder argumentatie, 51% een beargumenteerde beleving binnen het boek en 10% een beargumenteerde beleving buiten het boek. Hoewel leerlingen bij het eerste boek hoog scoren op leesbeleving, stijgt het percentage beargumenteerde belevingen. Vergelijken met het eerste boek stijgt het aantal leerlingen dat hun mening beargumenteert in het derde boek van 61%, waarvan 51% argumentaties binnen het boek en 10% argumentaties buiten het boek, naar 71%, waarvan 61% argumentaties binnen het boek en 10% buiten het boek. In tabel 27 zijn de resultaten op de verschillende niveaus van beleving van alle leerlingen weergegeven.

TABEL 27 | SCORES RECENSIES, BELEVING, 51 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	1	19	26	5	51
	%	2	37	51	10	100
boek 2	n	1	17	29	4	51
	%	2	33	57	8	100
boek 3	n	1	14	31	5	51
	%	2	27	61	10	100
keuzeboek 4	n	5	18	24	4	51
	%	10	35	47	8	100

Bij het keuzeboek is ten opzichte van boek drie een afname van argumentaties zichtbaar binnen het boek van 61% naar 47%, voor de argumentatie buiten het boek loopt het percentage terug van 10% naar 8%. In paragraaf 6.1 wordt hiervoor een verklaring gegeven.

BELEVING PER KLAS

In de tabellen 28, 29 en 30 zijn de gegevens voor de dimensie beleving per klas weergegeven.

TABEL 28 | SCORES RECENSIES, BELEVING, DE WINDWIJZER GROEP 7, 25 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	1	5	18	1	25
	%	4	20	72	4	100
boek 2	n	1	6	17	1	25
	%	4	24	68	4	100
boek 3	n	1	3	18	3	25
	%	4	12	72	12	100
keuze-boek 4	n	3	6	14	2	25
	%	12	24	56	8	100

TABEL 29 | SCORES RECENSIES, BELEVING, EL HABIB GROEP 7, 12 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	0	8	4	0	12
	%	0	66	34	0	100
boek 2	n	0	6	6	0	12
	%	0	50	50	0	100
boek 3	n	0	6	5	1	12
	%	0	50	41	9	100
keuze-boek 4	n	2	5	5	0	12
	%	18	41	41	0	100

TABEL 30 | SCORES RECENSIES, BELEVING, EL HABIB GROEP 8, 14 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	0	6	4	4	14
	%	0	42	29	29	100
boek 2	n	0	5	6	3	14
	%	0	36	43	21	100
boek 3	n	0	4	8	2	14
	%	0	29	57	14	100
keuze-boek 4	n	0	7	5	2	14
	%	0	50	36	14	100

Het percentage leerlingen dat hun belevingen binnen het boek beargumenteert bij het eerste boek is bij de leerlingen uit groep 7 van *De Windwijzer* (in het vervolg aangeduid met ww7) het hoogst, 72% tegenover 34% bij de leerlingen uit groep 7 van *El Habib* (in het vervolg aangeduid als eh7) en 29% bij de leerlingen uit groep 8 van *El Habib* (in het vervolg aangeduid met eh8). Het percentage leerlingen dat

hun belevingen beargumenteert met argumentaties buiten het boek is bij het eerste boek bij de leerlingen van EH8 (29%) hoger dan bij de leerlingen uit de beide groepen 7 (WW7 4%, EH7 0%). Bij de leerlingen uit EH7 en EH8 stijgt het percentage beargumenteerde belevingen binnen het boek, bij EH7 van 34% bij het eerste boek naar 41% bij het derde boek en bij EH8 van 29% bij het eerste boek naar 57% bij het derde boek. Het percentage argumentaties binnen het boek bij WW7 blijft hetzelfde (72%). Het percentage leerlingen dat argumentaties buiten het boek geeft, groeit bij de leerlingen van WW7 van 4% bij het eerste boek, naar 12% bij het derde boek. Bij EH7 groeit het percentage beargumenteerde belevingen buiten het boek van 0% bij het eerste naar 9% bij het derde boek. Bij de leerlingen van EH8 daalt het percentage beargumenteerde belevingen buiten het boek van 29% bij het eerste naar 14% bij het derde boek. Uit deze gegevens blijkt dat de verandering in het percentage beargumenteerde belevingen bij de leerlingen van EH7 hoger ligt dan bij de leerlingen van de groepen WW7 en EH8. Van het derde boek naar het keuzeboek vermindert het percentage argumentaties binnen het boek bij WW7 van 72% naar 56%, bij EH8 van 57% naar 36%, bij EH7 blijft het percentage beargumenteerde belevingen binnen het boek bij het derde en vierde boek hetzelfde, 41%. Het percentage leerlingen dat argumentaties buiten het boek geeft daalt bij WW7 van 12% naar 8%, bij EH7 daalt dit van 9% bij boek drie naar 0% bij het keuzeboek, bij de leerlingen van EH8 blijft het percentage argumentaties buiten het boek bij het derde boek en het keuzeboek hetzelfde, 14%.

INTERPRETATIE ALLE LEERLINGEN

Het percentage leerlingen dat bij het eerste boek een interpretatie geeft, is in vergelijking met beleving laag: 26% van het aantal leerlingen, waarvan 10% zonder argumentatie, 10% met argumentatie binnen het boek en 6% met argumentatie buiten het boek. Bij het derde boek is dat gestegen naar 67%, waarvan 18% zonder argumentatie, 31% met argumentatie binnen het boek en 18% met argumentatie buiten het boek. Bij het keuzeboek is het percentage leerlingen dat een interpretatie geeft bijna even hoog als bij het derde boek (65%), wel is het percentage onbeargumenteerde interpretaties bij het vierde boek hoger (31%) en het percentage beargumenteerde interpretaties lager (22% binnen en 12 % buiten het boek) dan bij het derde boek. In vergelijking met het eerste boek is het percentage beargumenteerde interpretaties gestegen van 16% (10% binnen en 6 % buiten het boek) naar 34% (22% binnen en 12% buiten het boek).

De groei in het percentage beargumenteerde interpretaties van boek een naar boek drie (van 16% naar 34%) is hoger dan deze groei bij beleving (van 61% naar 71%). Bovendien is het percentage beargumenteerde interpretaties van het eerste

naar het vierde boek gestegen van 16% naar 34%, terwijl het percentage beargumenteerde belevingen van het eerste naar het vierde boek is gedaald van 61% naar 55%.

Evenals bij beleving is het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert bij het derde boek het hoogst. In tabel 31 zijn de scores op de verschillende niveaus van interpretatie weergegeven.

TABEL 31 | SCORES RECENSIES, INTERPRETATIE, 51 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	38	5	5	3	51
	%	74	10	10	6	100
boek 2	n	19	13	19	0	51
	%	37	26	37	0	100
boek 3	n	17	9	16	9	51
	%	33	18	31	18	100
keuzeboek 4	n	18	16	11	6	51
	%	35	31	22	12	100

INTERPRETATIE PER KLAS

In de tabellen 32, 33 en 34 zijn de bevindingen voor de dimensie interpretatie per klas weergegeven.

TABEL 32 | SCORES RECENSIES, INTERPRETATIE, DE WINDWIJZER GROEP 7, 25 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	18	2	3	2	25
	%	72	8	12	8	100
boek 2	n	10	10	5	0	25
	%	40	40	20	0	100
boek 3	n	4	5	12	4	25
	%	16	20	48	16	100
keuzeboek 4	n	3	10	8	4	25
	%	12	40	32	16	100

TABEL 33 | SCORES RECENSIES, INTERPRETATIE, EL HABIB GROEP 7, 12 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	11	1	0	0	12
	%	92	8	0	0	100
boek 2	n	8	1	3	0	12
	%	67	8	25	0	100
boek 3	n	6	1	1	4	12
	%	50	8	8	34	100
keuze-boek 4	n	8	2	2	0	12
	%	68	16	16	0	100

TABEL 34 | SCORES RECENSIES, INTERPRETATIE, EL HABIB GROEP 8, 14 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	9	2	2	1	14
	%	65	14	14	7	100
boek 2	n	1	2	11	0	14
	%	7	14	79	0	100
boek 3	n	7	3	3	1	14
	%	50	21	22	7	100
keuze-boek 4	n	7	4	2	1	14
	%	50	29	14	7	100

Bij de beide groepen 7 is het percentage beargumenteerde interpretaties bij het keuzeboek hoger dan bij het eerste boek. Bij de leerlingen van ww7 stijgt het percentage leerlingen dat een beargumenteerde interpretatie geeft van 12% argumentatie binnen het boek naar 32% bij het keuzeboek, het percentage argumentaties buiten het boek stijgt van 8% bij het eerste boek naar 16% bij het keuzeboek. De leerlingen van EH7 maken een groei door van 0% argumentaties binnen en buiten het boek bij het eerste boek naar 16% argumentaties binnen het boek bij het keuzeboek, het percentage argumentaties buiten het boek blijft 0%. Het percentage leerlingen van EH8 dat in het keuzeboek hun interpretaties beargumenteert blijft gelijk aan dat bij het eerste boek: 14% argumentaties binnen het boek en 7% argumentaties buiten het boek.

De verandering in beargumenteerde interpretaties verloopt bij de twee groepen 7 iets anders dan bij groep 8. Bij de twee groepen 7 is het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert bij het derde boek het hoogst; bij ww7 is dat 64%, waarvan 48% argumentaties binnen en 16% argumentaties buiten het boek, bij EH7 is dat 42%, waarvan 8% argumentaties binnen en 34% argumentaties buiten

het boek. Bij de leerlingen van groep 8 worden de meeste beargumenteerde interpretaties niet bij het derde maar bij het tweede boek gegeven: 79% van het aantal leerlingen beargumenteert hun interpretaties, alle interpretaties hebben betrekking op argumentatie binnen het boek.

BEOORDELING ALLE LEERLINGEN

Bij het eerste boek geeft 35% van de leerlingen een beoordeling, waarvan 25% zonder argumentatie, 8% met argumentatie binnen het boek en 2% met argumentatie buiten het boek. Dit is een hoger percentage dan bij interpretatie, 26% geeft een interpretatie, waarvan 10% zonder argumentatie, 10% met argumentatie binnen het boek en 6% met argumentatie buiten het boek. Het percentage leerlingen dat in het derde boek een beoordeling geeft, stijgt naar 47% waarvan 27% zonder argumentatie, 16% met argumentatie binnen het boek en 4% met argumentatie buiten het boek. In tabel 35 zijn de scores op de verschillende niveaus van beoordeling weergegeven.

TABEL 35 | SCORES RECENSIES, BEOORDELING, 51 LEERLINGEN

beoordeling		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	33	13	4	1	51
	%	65	25	8	2	100
boek 2	n	36	9	6	0	51
	%	70	18	12	0	100
boek 3	n	27	14	8	2	51
	%	53	27	16	4	100
keuzeboek 4	n	62	14	10	1	51
	%	51	27	20	2	100

Vergeleken met het eerste boek is het percentage leerlingen dat een beoordeling geeft bij het derde boek gegroeid van 35% naar 47%, waarvan 27% zonder argumentatie, 16% met argumentatie binnen het boek en 4% met argumentatie buiten het boek. Vergeleken met de veranderingen die leerlingen doormaken bij interpretatie, is de stijging van het percentage beargumenteerde beoordelingen van het eerste naar het derde boek (van 21% naar 29%) minder hoog dan deze stijging bij interpretatie (van 20% bij boek een naar 49% bij boek drie). Wel groeit het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beoordeling geeft van het derde naar het vierde boek van 20% bij boek drie (16% argumentaties binnen het boek en 4% argumentaties buiten het boek) naar 22% bij het keuzeboek (20% argumentaties binnen het boek en 2% argumentaties buiten het boek).

BEOORDELING PER KLAS

In de tabellen 36, 37 en 38 zijn de bevindingen voor de dimensie beoordeling per klas weergegeven.

TABEL 36 | SCORES RECENSIES, BEOORDELING, DE WINDWIJZER GROEP 7, 25 LEERLINGEN

beoordeling		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	12	10	2	1	25
	%	48	40	8	4	100
boek 2	n	19	3	3	0	25
	%	76	12	12	0	100
boek 3	n	17	2	5	1	25
	%	68	8	20	4	100
keuze-boek 4	n	13	5	7	0	25
	%	52	20	28	0	100

TABEL 37 | SCORES RECENSIES, BEOORDELING, EL HABIB GROEP 7, 12 LEERLINGEN

beoordeling		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	10	1	1	0	12
	%	84	8	8	0	100
boek 2	n	10	2	0	0	12
	%	83	17	0	0	100
boek 3	n	2	7	2	1	12
	%	17	58	17	8	100
keuze-boek 4	n	7	4	1	0	12
	%	59	33	8	0	100

TABEL 38 | SCORES RECENSIES, BEOORDELING, EL HABIB GROEP 8, 14 LEERLINGEN

beoordeling		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	11	2	1	0	14
	%	79	14	7	0	100
boek 2	n	7	4	3	0	14
	%	50	29	21	0	100
boek 3	n	8	5	1	0	14
	%	57	36	7	0	100
keuze-boek 4	n	6	5	2	1	14
	%	43	36	14	7	100

Het percentage leerlingen dat in hun recensies een beargumenteerde beoordeling geeft bij het eerste boek is bij WW7 en EH8 lager dan bij interpretaties, bij EH7 is het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beoordeling geeft hoger dan dat bij interpretatie. Van de leerlingen in WW7 geeft bij het eerste boek 12% een beargumenteerde beoordeling, waarvan 8% een beargumenteerde beoordeling binnen het boek en 4% een beargumenteerde beoordeling buiten het boek; bij interpretatie geeft bij het eerste boek 20% van de leerlingen een beargumenteerde interpretatie, waarvan 12% een argumentatie binnen en 8% een argumentatie buiten het boek. Van de leerlingen in EH8 geeft 7% van de leerlingen een beargumenteerde beoordeling, waarvan geen enkele argumentatie buiten het boek, bij interpretatie geeft 21% een beargumenteerde interpretatie, waarvan 14% van de leerlingen een argumentatie buiten het boek geeft en 7% een argumentatie binnen het boek. Van de leerlingen van EH7 geeft 8% een beargumenteerde beoordeling, waarvan geen enkele argumentatie buiten het boek, bij interpretatie is dat 0%. Van het eerste naar het derde boek groeit bij de leerlingen van WW7 en EH7 het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beoordeling geeft. Bij de leerlingen van WW7 stijgt dit percentage van 12% beargumenteerde beoordelingen (8% binnen en 4% buiten het boek) bij boek een naar 24% beargumenteerde beoordelingen (20% binnen en 4% buiten het boek) bij boek drie. Bij de leerlingen van EH7 stijgt het percentage beargumenteerde beoordelingen van 8% (8% binnen en 0% buiten het boek) bij het eerste boek, naar 25% beargumenteerde beoordelingen (17% binnen en 8% buiten het boek) bij het derde boek. Bij EH8 blijft het percentage beargumenteerde beoordelingen bij het eerste en het derde boek hetzelfde, 7% beargumenteerde beoordelingen (7% binnen en 0% buiten het boek). Van boek een naar boek twee is er in deze groep wel een stijging naar 21% beargumenteerde beoordelingen (21% argumentaties binnen het boek, 0% argumentaties buiten het boek). Van het eerste naar het vierde boek groeit bij de leerlingen van WW7 en EH8 het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beoordeling geeft. Bij WW7 stijgt het percentage beargumenteerde beoordelingen van 12% (8% binnen en 4% buiten het boek) naar 28% (28% binnen, 0% buiten het boek). Bij EH8 groeit dit percentage van 7% leerlingen met beargumenteerde interpretaties, alle binnen het boek, naar 21%, waarvan 14% met argumentaties binnen en 7% met argumentaties buiten het boek. Bij EH7 blijft het percentage leerlingen dat hun beoordelingen beargumenteert bij het vierde boek gelijk aan dat bij het eerste boek (8% argumentaties binnen het boek).

NARRATIEF BEGRIP ALLE LEERLINGEN

Op narratief begrip presteren de leerlingen in vergelijking met de andere dimensies het laagste. In tabel 39 zijn de scores op de verschillende niveaus van narratief begrip weergegeven.

TABEL 39 | SCORES RECENSIES, NARRATIEF BEGRIP, 51 LEERLINGEN

narratief begrip		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	42	9	0	0	51
	%	82	18	0	0	100
boek 2	n	27	18	6	0	51
	%	53	35	12	0	100
boek 3	n	34	13	3	1	51
	%	67	25	6	2	100
keuzeboek 4	n	35	13	3	0	51
	%	69	25	6	0	100

Bij het eerste boek geeft 18% van het aantal leerlingen een uiting weer die betrekking heeft op narratief begrip waarbij geen argumentaties worden gegeven. Bij het derde boek is dit gestegen naar 33%, waarvan 25% zonder argumentatie, 6% met argumentatie binnen het boek en 2% met argumentatie buiten het boek. Bij het keuzeboek blijft het percentage leerlingen dat een argumentatie binnen het boek geeft hetzelfde als bij boek drie (6%), het percentage leerlingen dat een argumentatie buiten het boek geeft, daalt van 2% naar 0%. Vergeleken met de andere dimensies van literaire competentie (beleving, interpretatie en beoordeling) is de groei in het percentage leerlingen dat hun narratief begrip beargumenteert laag.

NARRATIEF BEGRIP PER KLAS

In de tabellen 40, 41 en 42 zijn de resultaten voor de dimensie narratief begrip per klas weergegeven.

TABEL 40 | SCORES RECENSIES, NARRATIEF BEGRIJ, DE WINDWIJZER GROEP 7, 25 LEERLINGEN

narratief begrip		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	19	6	0	0	25
	%	76	24	0	0	100
boek 2	n	11	11	3	0	25
	%	44	44	12	0	100
boek 3	n	17	6	1	1	25
	%	68	24	4	4	100
keuzeboek 4	n	15	8	2	0	25
	%	60	32	8	0	100

TABEL 41 | SCORES RECENSIES, NARRATIEF BEGRIJ, EL HABIB GROEP 7, 12 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	10	2	0	0	12
	%	83	17	0	0	100
boek 2	n	9	3	0	0	12
	%	75	25	0	0	100
boek 3	n	11	1	0	0	12
	%	92	8	0	0	100
keuzeboek 4	n	10	2	0	0	12
	%	83	17	0	0	100

TABEL 42 | SCORES RECENSIES, NARRATIEF BEGRIJ, EL HABIB GROEP 8, 14 LEERLINGEN

narratief begrip		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	13	1	0	0	14
	%	93	7	0	0	100
boek 2	n	7	4	3	0	14
	%	50	29	21	0	100
boek 3	n	6	6	2	0	14
	%	43	43	14	0	100
keuzeboek 4	n	10	3	1	0	14
	%	72	21	7	0	100

Het percentage leerlingen dat opmerkingen zonder argumentatie maakt, is bij het eerste boek bij de twee groepen 7 (ww7 24%, EH7 17%) hoger dan bij EH8, waar 7% van de leerlingen een narratologische opmerking zonder argumentatie maakt. De verandering in argumentatie in de dimensie narratief begrip verloopt bij de leerlingen van EH7 en ww7 anders. Van het eerste naar het derde boek stijgt bij

ww7 het percentage leerlingen dat een argumentatie geeft bij narratief begrip van 0% naar 4% argumentaties binnen het boek en 4% argumentaties buiten het boek. Bij het keuzeboek stijgt dit percentage naar 8% beargumenteerd narratief begrip binnen het boek, het percentage beargumenteerd narratief begrip buiten het boek blijft 0%. Bij de leerlingen van EH7 blijft het percentage leerlingen dat narratief begrip beargumenteert 0%.

Bij de leerlingen van EH8 is het percentage opmerkingen in de dimensie narratief begrip zonder argumentatie bij de eerste twee boeken lager dan bij de twee groepen 7. Het percentage leerlingen dat hun narratief begrip beargumenteert stijgt in EH8 van 0% in het eerste boek naar 21% argumentaties binnen het boek en 0% argumentaties buiten het boek in het tweede boek. Gevolgd door een daling in het derde boek van beargumenteerd narratief begrip binnen het boek naar 14%, het percentage leerlingen dat narratief begrip buiten het boek beargumenteert blijft 0%.

5.2 BEVINDINGEN DAGBOEKEN

Evenals bij de recensies zijn alleen de gegevens verwerkt van de leerlingen die bij alle boeken een dagboekfragment geschreven hebben. Vanwege het andere tijdstip waarop de dagboekfragmenten geschreven zijn, verschilt het aantal met dat van de recensies. Er is voor gekozen om deze verschillen niet gelijk te trekken, omdat er geen conclusies getrokken worden uit een vergelijking van de gegevens uit recensies, dagboeken en lievelingsboeken.

Aangezien in de dagboeken geen beoordeling en narratief begrip weergegeven zijn, worden alleen de resultaten op het gebied van beleving en interpretatie weergegeven. De leesclubs van groep 8 vonden het niet meer motiverend om een dagboekfragment te schrijven. Omdat de gegevens van de leerlingen van EH8 ontbreken, worden alleen de gegevens per klas vermeld.

BELEVING PER KLAS

In de tabellen 43, 44 en 45 zijn de resultaten op de verschillende niveaus van beleving per klas weergegeven.

TABEL 43 | SCORES DAGBOEKEN, BELEVING DE WINDWIJZER GROEP 7, 21 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	3	8	10	0	21
	%	14	38	48	0	100
boek 2	n	11	6	4	0	21
	%	52	29	19	0	100
boek 3	n	8	5	7	1	21
	%	38	24	33	5	100
keuzeboek 4	n	7	3	10	1	21
	%	33	14	48	5	100

TABEL 44 | SCORES DAGBOEKEN, BELEVING EL HABIB GROEP 7, 10 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	1	3	6	0	10
	%	10	30	60	0	100
boek 2	n	4	3	2	1	10
	%	40	30	20	10	100
boek 3	n	2	2	5	1	10
	%	20	20	50	10	100
keuzeboek 4	n	3	5	2	0	10
	%	30	50	20	0	100

TABEL 45 | SCORES DAGBOEKEN, BELEVING EL HABIB GROEP 8, 14 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	0	3	9	2	14
	%	0	22	64	14	100
boek 2	n	8	1	5	0	14
	%	57	7	36	0	100
boek 3	n	5	4	4	1	14
	%	35	29	29	7	100

Bij de groepen ww7 en eh8 daalt het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving weergeeft van het eerste naar het derde boek. Bij de leerlingen van eh7 blijft dit percentage hetzelfde. Bij ww7 daalt het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving weergeeft van 48% beargumenteerde belevingen binnen het boek bij het eerste boek naar 38% beargumenteerde belevingen bij het derde boek, waarvan 33% argumentaties binnen het boek en 5% argumentaties buiten het boek. Bij de leerlingen van eh8 is er een daling van 78% van de leerlingen die een

beargumenteerde beleving weergeeft bij het eerste boek, waarvan 64% argumentaties binnen het boek en 14% beargumenteerde belevingen buiten het boek, naar 36% beargumenteerde belevingen bij het derde boek, waarvan 29% argumentaties binnen het boek en 7% buiten het boek.

Bij de leerlingen van EH7 blijft het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving weergeeft bij het eerste en het derde boek 60%; wel is er een verandering in de aard van de beargumenteerde belevingen: bij boek een zijn alle argumentaties binnen het boek, bij het derde boek is er een stijging van 0% naar 10% argumentaties buiten het boek.

De veranderingen bij het keuzeboek zijn voor de twee groepen 7 anders. Bij de leerlingen van WW7 stijgt het percentage leerlingen dat van het eerste naar het vierde boek een beargumenteerde beleving weergeeft van 48% naar 53%. De stijging zit in 5% meer argumentaties buiten het boek. Bij EH7 daalt het percentage beargumenteerde belevingen van 60% bij het eerste boek naar 20% bij het vierde boek.

De leerlingen van groep 8 schrijven bij het vierde boek geen dagboekfragmenten meer.

INTERPRETATIE PER KLAS

In de tabellen 46, 47 en 48 zijn de resultaten op de verschillende niveaus van interpretatie per klas weergegeven.

TABEL 46 | SCORES DAGBOEKEN, INTERPRETATIE, DE WINDWIJZER GROEP 7, 21 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	0	12	9	0	21
	%	0	57	43	0	100
boek 2	n	0	10	11	0	21
	%	0	48	52	0	100
boek 3	n	0	7	12	2	21
	%	0	33	57	10	100
keuzeboek 4	n	4	6	10	1	21
	%	19	28	48	5	100

TABEL 47 | SCORES DAGBOEKEN, INTERPRETATIE, EL HABIB GROEP 7, 10 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	1	2	6	1	10
	%	10	20	60	10	100
boek 2	n	1	4	5	0	10
	%	10	40	50	0	100
boek 3	n	1	2	7	0	10
	%	10	20	70	0	100
keuzeboek 4	n	1	5	4	0	10
	%	10	50	40	0	100

TABEL 48 | SCORES DAGBOEKEN, INTERPRETATIE, EL HABIB GROEP 8, 14 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
boek 1	n	3	4	7	0	14
	%	21	29	50	0	100
boek 2	n	0	6	8	0	14
	%	0	43	57	0	100
boek 3	n	1	4	9	0	14
	%	7	29	64	0	100

Het percentage leerlingen dat een beargumenteerde interpretatie geeft bij het eerste boek bij EH7 (60% argumentaties binnen het boek en 10% argumentaties buiten het boek) is hoger dan bij de leerlingen van WW7 en EH8. Van de leerlingen in WW7 geeft 43% argumentaties binnen het boek en 0% buiten het boek, bij de leerlingen van EH8 is dat 50% argumentaties binnen het boek en 0% buiten het boek. Van het eerste naar het derde boek groeien WW7 en EH8 in het geven van beargumenteerde interpretaties, bij EH7 blijft het percentage beargumenteerde interpretaties bij het eerste en het derde boek hetzelfde. Bij WW7 stijgt het percentage leerlingen dat een beargumenteerde interpretatie geeft van het eerste naar het derde boek van 43%, alle binnen het boek, bij het eerste boek naar 67% bij het derde boek, waarvan 57% binnen en 10% buiten het boek. Bij EH8 stijgt het percentage leerlingen dat een beargumenteerde interpretatie geeft van 50% bij het eerste boek naar 64% bij het derde boek, alle argumentaties binnen het boek. Bij EH7 blijft het percentage beargumenteerde interpretaties bij het eerste en het derde boek hetzelfde: 70% van de leerlingen geeft een beargumenteerde interpretatie; er is wel een verandering in de aard van de argumentaties, bij het eerste boek is sprake van 60% argumentaties binnen het boek en 10% buiten het boek, bij het derde boek vallen alle 70% van de argumentaties binnen het boek. Bij de leerlingen van WW7 stijgt het percentage

beargumenteerde interpretaties van het eerste boek naar het keuzeboek van 43%, alle binnen het boek, naar 53%, waarvan 48% binnen en 5% buiten het boek. Bij de leerlingen van EH7 is er een daling van 70% van de leerlingen die een beargumenteerde interpretatie geeft, 60% met argumentatie binnen en 10% met argumentatie buiten het boek, bij het eerste boek naar 40%, alle argumentaties binnen het boek, bij het keuzeboek.

5.3 BEVINDINGEN LIEVELINGSBOEKEN

Bij de motivering van de lievelingsboeken zijn twee meetmomenten: voorafgaande aan en na afloop van het onderwijsleertraject. Alleen de gegevens van de leerlingen die zowel voorafgaande aan als na afloop van het onderwijsleertraject een motivering van een lievelingsboek hebben geschreven zijn verwerkt. Achtereenvolgens worden de resultaten op het gebied van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip besproken.

BELEVING ALLE LEERLINGEN

In tabel 49 zijn de resultaten op de verschillende niveaus van beleving van alle leerlingen weergegeven.

TABEL 49 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, BELEVING, 54 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	10	28	15	1	54
	%	18	52	28	2	100
na afloop	n	5	24	23	2	54
	%	9	44	43	4	100

Er is een stijging in het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving weergeeft bij het lievelingsboek. Voorafgaande aan het traject beargumenteerde 30% van de leerlingen hun argumentatie, waarvan 28% met argumentatie binnen het boek en 2% met argumentatie buiten het boek, na afloop van het traject is dit percentage gegroeid naar 47%, waarvan 43% argumentatie binnen het boek en 4% argumentatie buiten het boek.

BELEVING PER KLAS

In de tabellen 50, 51 en 52 zijn de resultaten op de verschillende niveaus van beleving per klas weergegeven.

TABEL 50 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, BELEVING, DE WINDWIJZER GROEP 7, 24 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	7	12	5	0	24
	%	29	50	21	0	100
na afloop	n	1	5	16	2	24
	%	4	21	67	8	100

TABEL 51 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, BELEVING, EL HABIB GROEP 7, 13 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	3	10	0	0	13
	%	23	77	0	0	100
na afloop	n	1	10	2	0	13
	%	8	77	15	0	100

TABEL 52 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN BELEVING, EL HABIB GROEP 8, 17 LEERLINGEN

beleving		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	0	6	10	1	17
	%	0	35	59	6	100
na afloop	n	3	9	5	0	17
	%	18	53	29	0	100

De stijging in beargumenteerde belevingen is te zien bij de leerlingen van ww7 waar het percentage beargumenteerde belevingen verdrievoudigd is van 21% voorafgaande aan het traject, alle argumentaties binnen het boek, naar 75% na afloop van het onderwijsleertraject, waarvan 67% argumentatie binnen en 8% argumentatie buiten het boek. Bij de leerlingen van EH7 stijgt het percentage dat een beargumenteerde beleving weergeeft van geen enkele argumentatie naar 15% beargumenteerde belevingen, alle argumentaties binnen het boek. De leerlingen van EH8 zijn hun belevingen aanzienlijk minder gaan beargumenteren: er heeft een daling plaatsgevonden van 65%, waarvan 59% argumentatie binnen en 6% argumentatie buiten het boek, voorafgaand aan het onderwijsleertraject naar 29% beargumenteerde belevingen binnen het boek na afloop van het onderwijsleertraject.

INTERPRETATIE ALLE LEERLINGEN

In tabel 53 zijn de resultaten op de verschillende niveaus van interpretatie van alle leerlingen weergegeven.

TABEL 53 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, INTERPRETATIE, 54 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	45	7	1	1	54
	%	82	14	2	2	100
na afloop	n	24	19	9	2	54
	%	45	34	16	5	100

Het percentage beargumenteerde interpretaties is minder hoog dan het percentage beargumenteerde belevingen. Er is een stijging in het beargumenteren van interpretaties van 4% voorafgaande aan het traject, waarvan 2% argumentaties binnen en 2% argumentaties buiten het boek, naar 21% na afloop van het onderwijsleertraject, waarvan 16% argumentaties binnen en 5% argumentaties buiten het boek. Bovendien is het percentage leerlingen dat helemaal niet praat over interpretatie afgenomen van 82% naar 45%.

INTERPRETATIE PER KLAS

In de tabellen 54, 55 en 56 zijn de resultaten op de verschillende niveaus van interpretatie per klas weergegeven.

TABEL 54 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, INTERPRETATIE, DE WINDWIJZER GROEP 7, 24 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	19	5	0	0	24
	%	79	21	0	0	100
na afloop	n	7	12	4	1	24
	%	29	50	17	4	100

TABEL 55 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, INTERPRETATIE, EL HABIB GROEP 7, 13 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	11	1	1	0	13
	%	84	8	8	0	100
na afloop	n	8	4	1	0	13
	%	61	31	8	0	100

TABEL 56 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, INTERPRETATIE, EL HABIB GROEP 8, 17 LEERLINGEN

interpretatie		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	15	1	0	1	17
	%	88	6	0	6	100
na afloop	n	9	3	4	1	17
	%	53	18	23	6	100

Het percentage leerlingen van w7 en EH8 dat een beargumenteerde interpretatie geeft bij hun lievelingsboeken stijgt. Bij w7 geeft 21% van de leerlingen na afloop van het onderwijsleertraject een beargumenteerde interpretatie, waarvan 17% binnen en 4% buiten het boek, voorafgaande aan het onderwijsleertraject gaf geen enkele leerling een beargumenteerde interpretatie. Bij EH8 stijgt het percentage leerlingen dat een beargumenteerde interpretatie geeft van 6% voorafgaande aan het onderwijsleertraject, alle argumentaties buiten het boek, naar 29% na afloop van het onderwijsleertraject, waarvan 23% binnen en 6% buiten het boek. Het percentage leerlingen in EH7 dat een beargumenteerde interpretatie geeft is voorafgaande aan en na afloop van het onderwijsleertraject gelijk gebleven, 8% argumentaties alle binnen het boek.

BEORDELING EN NARRATIEF BEGRIP ALLE LEERLINGEN

In tabel 57 en 58 zijn de resultaten op de verschillende niveaus van beoordeling en narratief begrip van alle leerlingen weergegeven.

TABEL 57 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, BEORDELING, 54 LEERLINGEN

beoordeling		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	48	5	1	0	54
	%	89	9	2	0	100
na afloop	n	38	13	3	0	54
	%	70	24	6	0	100

TABEL 58 | SCORES LIEVELINGSBOEKEN, NARRATIEF BEGRIP, 54 LEERLINGEN

Narratief begrip		geen uiting	zonder argument	argument binnen het boek	argument buiten het boek	totaal
voorafgaand	n	54	0	0	0	54
	%	100	0	0	0	100
na afloop	n	52	1	1	0	54
	%	96	2	2	0	100

Weinig leerlingen geven een beoordeling en nog minder leerlingen vermelden narratief begrip. De stijging bij beoordeling zit in het geven van een beoordeling zonder argumentatie, het percentage leerlingen stijgt hierbij van 9% voorafgaande naar 24% na afloop van het onderwijsleertraject. Narratief begrip wordt nauwelijks verwoord of beargumenteerd.

In de volgende paragraaf worden de verschillen in bevindingen tussen jongens en meisjes weergegeven.

5.4 VERSCHILLEN JONGENS EN MEISJES

Hoewel dit onderzoek zich niet richt op de verschillen in literaire competentie tussen jongens en meisjes, zijn de uitkomsten interessant om te vermelden omdat er in tegenstelling tot gegevens uit andere onderzoeken (onder anderen Van der Bolt, 2000; Tellegen en Frankhuisen, 2002; Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker, 2007; Mullis et al., 2007, 2011) weinig systematische verschillen zijn geconstateerd tussen de veranderingen bij jongens en meisjes.

VERSCHILLEN JONGENS EN MEISJES PER BOEK

In de tabellen 59, 60, 61 en 62 worden per boek de verschillen tussen jongens en meisjes in de vier verschillende dimensies van literaire competentie weergegeven. Er is gekozen om alleen de gegevens uit de recensies te gebruiken, omdat groep 8 bij het keuzeboek geen dagboekfragmenten meer heeft geschreven.

TABEL 59 | SCORES JONGENS EN MEISJES BOEK 1, 51 LEERLINGEN, 19 JONGENS, 32 MEISJES

	geen uiting				zonder argumentatie				argumentatie binnen het boek				argumentatie buiten het boek				totaal			
	jongen		meisje		jongen		meisje		jongen		meisje		jongen		meisje		j		m	
boek 1	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
beleving	0	0	1	3	5	26	13	41	12	63	16	50	2	11	2	6	19	100	32	100
interpretatie	15	78	24	75	2	11	4	13	2	11	3	9	0	0	1	3	19	100	32	100
beoordeling	15	78	18	56	2	11	11	35	2	11	2	6	0	0	1	3	19	100	32	100
narratief begrip	17	89	26	81	2	11	6	19	0	0	0	0	0	0	0	0	19	100	32	100

Bij het geven van argumentaties is niet zo'n duidelijke lijn te trekken tussen jongens en meisjes. Het percentage jongens dat hun belevingen beargumenteert, is hoger dan dat van meisjes (van de jongens beargumenteert 74% hun belevingen, waarvan 63% binnen en 11% buiten het boek, bij de meisjes is dat 56%, waarvan 50% binnen

en 6% buiten het boek. Bij het beargumenteren van interpretatie is het percentage van de jongens 11%, alle binnen het boek, bij de meisjes is dat 12%, waarvan 9% binnen en 3% buiten het boek. Het percentage jongens dat hun beoordelingen beargumenteert is ietsje hoger dan dat van de meisjes, 11% van de jongens, alle beoordelingen binnen het boek, tegenover 9% van de meisjes, waarvan 6% binnen en 3% argumentaties buiten het boek. Het percentage meisjes dat een beoordeling geeft zonder argumentatie is hoger dan dat bij de jongens, 35% van de meisjes geeft geen argumentatie bij beoordeling, bij de jongens is dat 11%.

TABEL 60 | SCORES JONGENS EN MEISJES BOEK 2, 51 LEERLINGEN, 19 JONGENS, 32 MEISJES

	geen uiting				zonder argumentatie				argumentatie binnen het boek				argumentatie buiten het boek				totaal			
	jongen		meisje		jongen		meisje		jongen		meisje		jongen		meisje		j		m	
boek 2	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
beleving	2	11	0	0	7	37	10	31	9	47	19	60	1	5	3	9	19	100	32	100
interpretatie	10	53	11	35	4	21	9	28	5	26	12	37	0	0	0	0	19	100	32	100
beoordeling	14	73	22	69	2	11	6	19	3	16	4	12	0	0	0	0	19	100	32	100
narratief begrip	11	58	16	50	5	26	15	47	3	16	1	3	0	0	0	0	19	100	32	100

Op het gebied van beleving zijn de meisjes meer en de jongens minder gaan beargumenteren, jongens 52%, waarvan 47% binnen en 5% buiten het boek, meisjes 69%, waarvan 60% binnen en 9% buiten het boek. Jongens zowel als meisjes zijn hun interpretatie, beoordeling en narratief begrip meer gaan beargumenteren. De argumentaties in de dimensies interpretatie, beoordeling en narratief begrip worden door zowel jongens als meisjes gegeven binnen het boek, argumentaties buiten het boek komen bij het tweede boek niet voor. Meisjes zijn op het gebied van interpretatie sterker gegroeid, 37% van de meisjes geeft bij het tweede boek beargumenteerde interpretaties binnen het boek (bij het eerste boek was dat 9%) tegenover 26% van de jongens (bij het eerste boek was dat 11%), argumentaties buiten het boek komen zowel bij meisjes als jongens niet voor. Op het gebied van beargumenteerde beoordelingen maken de meisjes een inhaalslag van 9% beargumenteerde beoordelingen, waarvan 6% binnen het boek en 3% buiten het boek, bij het eerste boek naar 12% bij het tweede boek, alle beoordelingen binnen het boek; de jongens ontwikkelen zich van 11% beargumenteerde beoordelingen, alle binnen het boek, bij het eerste boek naar 16%, alle binnen het boek, bij het tweede boek. In de dimensie narratief begrip stijgt het percentage jongens dat hun narratief begrip beargumenteert van 0% naar 16%, bij meisjes is er een stijging van 0% naar

3%. Argumentaties buiten het boek komen bij narratief begrip bij jongens en bij meisjes niet voor.

TABEL 61 | SCORES JONGENS EN MEISJES BOEK 3, 51 LEERLINGEN, 19 JONGENS, 32 MEISJES

boek 3	geen uiting				zonder argumentatie				argumentatie binnen het boek				argumentatie buiten het boek				totaal			
	jongen		meisje		jongen		meisje		jongen		meisje		jongen		meisje		j		m	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
beleving	0	0	1	3	4	21	8	25	12	63	20	63	3	16	3	9	19	100	32	100
interpretatie	9	48	9	28	5	26	12	38	4	21	8	25	1	5	3	9	19	100	32	100
beoordeling	10	53	19	60	6	31	9	28	3	16	3	9	0	0	1	3	19	100	32	100
narratief begrip	12	63	24	75	5	26	7	22	2	11	1	3	0	0	0	0	19	100	32	100

Op het gebied van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip zijn zowel jongens als meisjes vergeleken met het eerste boek in het derde boek meer gaan argumenteren. Meisjes zijn meer gaan argumenteren op het gebied van beleving en interpretatie, jongens meer op het gebied van beoordeling en narratief begrip. Het percentage meisjes dat hun belevingen beargumenteert, stijgt van 56% bij het eerste boek, waarvan 50% argumentaties binnen en 6% argumentaties buiten het boek, naar 72% bij het derde boek, waarvan 63% argumentaties binnen en 9% argumentaties buiten het boek. Bij jongens stijgt het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving weergeeft van 74%, waarvan 63% binnen en 11% buiten het boek, bij het eerste boek naar 79%, waarvan 63% binnen en 16% buiten het boek, bij het derde boek. Bij interpretatie stijgt het percentage argumentaties bij de meisjes van 12%, waarvan 9% binnen en 3% buiten het boek bij het eerste boek naar 34%, waarvan 25% binnen en 9% buiten het boek, bij het derde boek. Bij de jongens stijgt het percentage beargumenteerde interpretaties van 11%, alle argumentaties binnen het boek, bij het eerste boek naar 26%, waarvan 21% binnen en 5% buiten het boek, bij het derde boek.

Op het gebied van beoordeling is het percentage jongens dat hun beoordelingen beargumenteert binnen het boek gestegen van 11% bij het eerste boek naar 16% bij het derde boek, alle argumentaties binnen het boek. Bij de meisjes stijgt het percentage beargumenteerde beoordelingen van 9% waarvan 6% binnen en 3% buiten het boek bij het eerste boek naar 12%, waarvan 9% binnen en 3% buiten het boek bij het derde boek.

Op het gebied van narratief begrip is het percentage jongens dat hun narratief begrip is gaan beargumenteren gestegen van 0% bij het eerste boek naar 11% bij het

derde boek, alle argumentaties binnen het boek. Het percentage meisjes dat hun narratief begrip is gaan beargumenteren is gestegen van 0% bij het eerste boek naar 3% bij het derde boek, alle argumentaties binnen het boek.

Bij het derde boek zijn de resultaten van de meisjes hoger bij het beargumenteren van interpretatie, 34%, waarvan 25% binnen en 9% buiten het boek, tegenover 26% van de jongens, waarvan 21% binnen en 5% buiten het boek. Bij beleving, beoordeling en narratief begrip zijn de resultaten van de jongens hoger dan die van de meisjes. Bij beleving geeft 79% van de jongens tegenover 72% van de meisjes een beargumenteerde beleving weer, bij beoordeling geeft 16% van de jongens een beargumenteerd oordeel tegenover 12% van de meisjes, bij narratief begrip beargumenteert 11% van de jongens hun narratief begrip tegenover 3% van de meisjes.

TABEL 62 | SCORES JONGENS EN MEISJES BOEK 4, 51 LEERLINGEN, 19 JONGENS, 32 MEISJES

boek 4	geen uiting				zonder argumentatie				argumentatie binnen het boek				argumentatie buiten het boek				Totaal			
	jongen		meisje		jongen		meisje		jongen		meisje		jongen		meisje		j		m	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
beleving	1	5	1	3	12	64	9	28	5	26	18	57	1	5	4	12	19	100	32	100
interpretatie	9	48	10	31	5	26	12	38	4	21	7	22	1	5	3	9	19	100	32	100
beoordeling	10	53	15	47	6	31	10	31	3	16	6	19	0	0	1	3	19	100	32	100
narratief begrip	11	58	24	75	5	26	7	22	3	16	1	3	0	0	0	0	19	100	32	100

De afname van het percentage beargumenteerde belevingen van het derde naar het keuzeboek is bij jongens sterker dan bij meisjes. Het percentage jongens dat een beargumenteerde beleving geeft, daalt van 79% beargumenteerde belevingen, waarvan 63% binnen en 16% buiten het boek, bij het derde boek naar 31% beargumenteerde belevingen, waarvan 26% argumentaties binnen het boek en 5% buiten het boek, bij het keuzeboek. Bij de meisjes geeft bij het derde boek 72% een beargumenteerde beleving, waarvan 63% argumentaties binnen en 9% argumentaties buiten het boek, bij het keuzeboek is dat 69%, waarvan 57% binnen en 12% buiten het boek.

Meisjes maken vergeleken met het eerste boek op het gebied van beargumenteren van beleving een stijging door van 56% naar 69%; bij jongens is er een afname van 74% naar 31%. Jongens geven bij het keuzeboek wel vaker hun beleving weer maar beargumenteren deze niet, 64% van de jongens benoemt een beleving en 31% van de jongens beargumenteert de beleving, bij de meisjes benoemt 28% een beleving en 69% beargumenteert de beleving. Vergeleken met het eerste boek is zowel

het percentage jongens als meisjes dat hun interpretaties, beoordeling en narratief begrip beargumenteert, gestegen.

VERANDERINGEN BIJ JONGENS EN MEISJES

Zowel het percentage jongens als meisjes stijgt van het eerste naar het derde boek in het geven van beargumenteerde belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip. Van het eerste naar het derde boek is het percentage meisjes dat stijgt in het geven van beargumenteerde belevingen en interpretatie hoger dan het percentage jongens; het percentage jongens dat beargumenteerde beoordelingen en narratief begrip weergeeft stijgt sterker dan bij de meisjes. Het percentage meisjes dat argumentaties buiten het boek geeft, is bij de dimensies beleving en interpretatie hoger dan dit percentage bij de jongens.

Op het gebied van beleving is het percentage beargumenteerde belevingen bij jongens bij het eerste en het derde boek hoger dan bij de meisjes (74% jongens, 56% meisjes bij het eerste boek, 79% jongens, 72% meisjes bij het derde boek). Het percentage beargumenteerde interpretaties is bij het eerste boek bij de meisjes hoger dan bij de jongens (meisjes 12%, jongens 11%), bij het derde boek is dat verschil groter geworden (meisjes 34% beargumenteerde interpretaties, jongens 26%). In de dimensie beoordeling presteren de jongens bij het eerste boek beter dan de meisjes (9% beargumenteerde beoordelingen bij de meisjes, 11% bij de jongens). In het tweede en derde boek blijft het percentage beargumenteerde beoordelingen van de jongens hoger dan dat van de meisjes (16% beargumenteerde beoordelingen bij jongens, 12% bij meisjes, bij zowel het tweede als het derde boek).

Op het gebied van narratief begrip maken jongens een inhaalslag. Bij het eerste boek maakt 11% van de jongens en 19% van de meisjes een narratologische opmerking, maar deze opmerkingen worden niet beargumenteerd. Bij het tweede boek beargumenteert 16% van de jongens en 3% van de meisjes hun narratief begrip. Bij het derde boek daalt het percentage beargumenteerd narratief begrip bij jongens naar 11%, bij meisjes blijft het gehandhaafd op 3%. De grootste verschillen liggen bij het keuzeboek in de dimensie beleving, waar het percentage meisjes dat hun belevingen beargumenteert aanzienlijk hoger ligt dan het percentage jongens (69% tegenover 31%). Meisjes presteren ook beter bij interpretatie en beoordeling, het percentage beargumenteerde interpretaties is bij jongens 26%, bij meisjes 31%, beargumenteerde beoordelingen bij jongens 16%, bij meisjes 22%. Bij narratief begrip is het percentage beargumenteerd narratief begrip bij de jongens hoger dan bij de meisjes (jongens 16%, meisjes 3%).

Er is niet onderzocht of jongens andere reacties geven dan meisjes, een verklaring voor de geconstateerde veranderingen kan op basis van dit onderzoek niet

gegeven worden. Wel kan geconcludeerd worden dat zowel een groei te zien is in het percentage jongens als meisjes dat een beargumenteerde beleving, interpretatie, beoordeling of narratief begrip weergeeft.

5.5 SAMENVATTING VERANDERINGEN IN INTERACTIE MET HET BOEK

Uit de voorafgaande analyses blijkt dat in alle geschreven teksten, zowel recensies, dagboeken als motivering bij lievelingsboeken, leerlingen het vaakst hun belevingen beargumenteren. In deze paragraaf worden de bevindingen uit de recensies en de motiveringen bij de lievelingsboeken met elkaar vergeleken. De bevindingen uit de dagboeken, die per klas zijn weergegeven, worden vergeleken met de bevindingen uit de recensies. Samenvattend worden achtereenvolgens de veranderingen op het gebied van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip besproken.

In hoofdstuk 6 wordt aangegeven of deze veranderingen opgevat kunnen worden als een ontwikkeling in literaire competentie.

VERANDERING IN BELEVING

In tabel 63 is de ontwikkeling in argumentatie bij beleving weergegeven in de recensies, in tabel 64 de ontwikkeling in argumentatie bij beleving in de lievelingsboeken.

TABEL 63 | ARGUMENTATIE BELEVING RECENSIES IN PROCENTEN

	boek 1		Boek 2		boek 3		keuzeboek 4	
argumentaties	binnen	buiten	binnen	buiten	binnen	buiten	binnen	buiten
recensies	51%	10%	57%	8%	61%	10%	47%	8%

TABEL 64 | ARGUMENTATIE BELEVING LIEVELINGSBOEK VOORAFGAANDE AAN EN NA AFLOOP VAN HET ONDERWIJSLEERTRAJECT IN PROCENTEN

lievelingsboek voorafgaand aan het onderwijsleertraject		lievelingsboek na afloop van het onderwijsleertraject	
binnen het boek	buiten het boek	binnen het boek	buiten het boek
28%	2%	43%	4%

Bij de recensies en motiveringen van de lievelingsboeken zien we dat het percentage leerlingen dat hun belevingen beargumenteert, stijgt; bij de dagboeken daarentegen is er van het eerste naar het derde boek bij de leerlingen van WW7 en EH8 een geleidelijke terugval geconstateerd (zie paragraaf 5.2, tabel 43 en 45). Bij de leerlingen

van EH7 blijft het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving geeft gelijk aan dat percentage bij het eerste boek, wel is er een stijging van argumentaties buiten het boek van 0% naar 10% (zie tabel 44). Het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving geeft bij het vierde boek stijgt bij de leerlingen van WW7 van 48% bij het eerste boek naar 53% bij het vierde boek. Bij de leerlingen van EH7 en EH8 is er van het eerste naar het vierde boek een afname van beargumenteerde belevingen (zie de tabellen 44 en 45). In de recensies is bij alle leerlingen een stijging te zien in het beargumenteren van hun belevingen (zie paragraaf 5.1, tabel 27, 28 en 29). In tegenstelling tot bij de dagboeken is de stijging bij de leerlingen van groep 8 vergelijkbaar met de stijging bij de leerlingen van de beide groepen 7. Bij de leerlingen van EH7 is de stijging in het geven van beargumenteerde beleving het sterkst; de lagere scores van deze leerlingen bij het eerste boek maken dat bij hen een sterkere stijging wat meer voor de hand ligt. Des te opvallender is het dat ook bij de leerlingen van de andere twee klassen, ondanks de hoge scores bij het eerste boek, sprake is van een stijging in beargumenteerde belevingen. Alle groepen vertonen bij het keuzeboek een afname. Bij de leerlingen van EH7 is deze afname het minst sterk, de leerlingen van EH8 vertonen in vergelijking met de beide andere groepen in het beargumenteren van beleving de sterkste afname.

Bij de motiveringen van de lievelingsboeken laten de leerlingen van de beide groepen 7 een stijging zien in het weergeven van beargumenteerde beleving (zie paragraaf 5.3, tabel 49 en 50). Bij groep 8 gaan bij het keuzeboek minder leerlingen hun beleving beargumenteren.

VERANDERING IN INTERPRETATIE

In tegenstelling tot beleving is zowel bij de recensies als bij de motiveringen bij het lievelingsboek het percentage leerlingen dat hun interpretaties verwoordt en beargumenteert bij het eerste boek laag. Bij de dagboeken is het percentage beargumenteerde interpretaties bij het eerste boek hoog. In tabel 65 is de ontwikkeling in argumentatie weergegeven in de recensies, in tabel 66 de ontwikkeling in de motiveringen van lievelingsboeken.

TABEL 65 | ARGUMENTATIE INTERPRETATIE BIJ RECENSIES IN PROCENTEN

	boek 1		boek 2		boek 3		keuzeboek 4	
argumentaties	binnen	buiten	binnen	buiten	binnen	buiten	binnen	buiten
recensies	10%	6%	37%	0%	31%	18%	22%	12%

TABEL 66 | ARGUMENTATIE INTERPRETATIE LIEVELINGSBOEK VOORAFGAANDE AAN EN NA AFLOOP VAN HET ONDERWIJSLEERTRAJECT

lievelingsboek voorafgaand aan het onderwijsleertraject		lievelingsboek na afloop van het onderwijsleertraject	
binnen het boek	buiten het boek	binnen het boek	buiten het boek
2%	2%	16%	5%

Uit de recensies, dagboeken en lievelingsboeken blijkt dat het percentage leerlingen dat een beargumenteerde interpretatie geeft in alle groepen stijgt. Zelfs de hoge resultaten bij de dagboeken bij het eerste boek worden bij het derde boek hoger. Bij de recensies stijgt zowel bij de twee groepen 7 als bij groep 8 het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert (zie paragraaf 5.1, tabel 31, 32, 33).

Bij de dagboeken fluctueren de veranderingen in de verschillende klassen. Het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert, is bij de leerlingen van WW7 bij de eerste drie boeken in vergelijking met de andere klassen het laagst, maar bij het keuzeboek is het percentage leerlingen dat in deze groep hun interpretaties beargumenteert hoger dan bij de twee andere groepen (zie paragraaf 5.2, tabel 45, 46, 47).

Bij de lievelingsboeken stijgt het percentage leerlingen van WW7 en EH8 in het beargumenteren van hun interpretaties. Bij EH7 blijft het percentage leerlingen dat hun interpretatie beargumenteert ongeveer gelijk (zie paragraaf 5.3, tabel 53, 54, 55).

VERANDERING IN BEOORDELING EN NARRATIEF BEGRIP

Uit zowel de recensies, dagboekfragmenten als de motiveringen bij de lievelingsboeken blijkt dat beoordeling en narratief begrip weinig wordt benoemd. Tegen de verwachtingen in worden in de recensies weinig beoordelingen gegeven. Beoordeling komt wel vaker voor dan narratief begrip.

In de volgende paragraaf wordt eerst weergegeven welke veranderingen de leerlingen doormaken in de gesprekken op het gebied van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip, waarna aangegeven wordt welk soort vragen leerlingen en leerkrachten bij de verschillende boeken gesteld hebben.

5.6 BEVINDINGEN GESPREKKEN

In het gespreksfragment zijn alle gespreksbeurten gecodeerd. In tegenstelling tot bij de recensies, dagboekfragmenten en motiveringen bij lievelingsboeken is de verwoording van literaire competentie bij de leerlingen een van de mogelijke activiteiten in het gesprek. Dit betekent dat de codering 'geen uiting' niet relevant is

voor de analyses. Bij de weergave van de resultaten is 'niveau 1: geen uiting' om deze reden niet opgenomen.

BELEVING

In de tabellen 67, 68 en 69 zijn de resultaten voor beleving van de verschillende klassen weergegeven.

TABEL 67 | BELEVING DE WINDWIJZER GROEP 7

	boek 1 <i>Verkocht</i>				boek 2 <i>Tien torens diep</i>				boek 3 <i>Bezoek van Mister P</i>				boek 4 <i>keuzeboek</i>			
	aantal		%		aantal		%		aantal		%		aantal		%	
geen	9		27.3		15		28.4		11		25.6		10		43.5	
binnen boek	15	24	45.4	72.7	19	38	35.8	71.6	16	32	37.2	74.4	11	13	47.8	56.5
buiten boek	9		27.3		19		35.8		16		37.2		2		8.7	
totaal	33		100		53		100		43		100		23		100	

TABEL 68 | BELEVING EL HABIB GROEP 7

	boek 1 <i>Tien torens diep</i>				boek 2 <i>Bezoek van Mister P</i>				boek 3 <i>Verkocht</i>				boek 4 <i>keuzeboek</i>			
	aantal		%		aantal		%		aantal		%		aantal		%	
geen	9		29		14		38.9		27		42.2		7		30.4	
binnen boek	14	22	45.2	71	9	22	25	61.1	22	37	34.4	57.8	8	16	34.8	69.6
buiten boek	8		25.8		13		36.1		15		23.4		8		34.8	
totaal	31		100		36		100		64		100		23		100	

TABEL 69 | BELEVING EL HABIB GROEP 8

	boek 1 <i>Groep acht aan de macht</i>				boek 2 <i>Een nieuwe kans</i>				boek 3 <i>De blauwe maansteen</i>				boek 4 <i>keuzeboek</i>			
	aantal		%		aantal		%		aantal		%		aantal		%	
geen	3		7.3		0		0		12		52.2		11		91.7	
binnen boek	15	38	36.6	92.7	06	12	50	100	05	11	21.7	47.8	01	1	8.3	8.3
buiten boek	23		56.1		06		50		06		26.1		00		0	
totaal	41		100		12		100		23		100		12		100	

Bij alle drie de groepen is het percentage leerlingen dat hun belevingen beargumenteert bij het eerste boek hoog. Om een beeld te krijgen van de veranderingen gedurende de eerste vijf gesprekken is in de tabellen 70, 71 en 72 de verandering in beleving bij de vijf gesprekken over het eerste boek van de drie klassen weergegeven.

TABEL 70 | ARGUMENTATIE BELEVING DE WINDWIJZER GROEP 7 BOEK 1 VERKOCHT

Aantal argumentaties	gesprek 1		gesprek 2		gesprek 3		gesprek 4		gesprek 5		totaal	In %
geen	2		1		2		2		2		9	27.3
binnen boek	2	3	1	1	8	9	1	6	3	5	15	45.4
buiten boek	1		0		1		5		2		9	27.3
totaal	5		2		11		8		7		33	100

TABEL 71 | ARGUMENTATIE BELEVING EL HABIB GROEP 7 BOEK 1 TIEN TORENS DIEP

Aantal argumentaties	gesprek 1		gesprek 2		gesprek 3		gesprek 4		gesprek 5		totaal	In %
geen	1		1		3		1		3		9	29.0
binnen boek	1	2	2	3	7	12	1	3	2	2	13	45.2
buiten boek	1		1		5		2		0		9	25.8
totaal	3		4		15		4		5		31	100

TABEL 72 | ARGUMENTATIE BELEVING EL HABIB GROEP 8 BOEK 1 GROEP ACHT AAN DE MACHT

Aantal argumentaties	gesprek 1		gesprek 2		gesprek 3		gesprek 4		gesprek 5		totaal	In %
geen	0		0		0		0		3		3	7.3
binnen boek	0	2	3	4	2	13	2	9	8	10	15	36.6
buiten boek	2		1		11		7		2		23	56.1
totaal	2		4		13		9		13		41	100

Bij het eerste boek ligt bij alle groepen de top van de argumentaties bij belevingen in het derde gesprek. De leerlingen van EH7 maken een groei door van twee beargumenteerde belevingen in het eerste gesprek, naar twaalf beargumenteerde belevingen in het derde gesprek. De leerlingen van ww7 groeien van het eerste naar het derde gesprek van drie naar negen beargumenteerde belevingen; de leerlingen van EH8 van twee beargumenteerde belevingen in het eerste naar dertien beargumenteerde belevingen in het derde gesprek.

INTERPRETATIE

In de tabellen 73, 74 en 75 zijn de resultaten voor interpretatie bij de verschillende klassen weergegeven.

TABEL 73 | INTERPRETATIE DE WINDWIJZER GROEP 7

	boek 1 <i>Verkocht</i>				boek 2 <i>Tien torens diep</i>				boek 3 <i>Bezoek van Mister P</i>				boek 4 <i>keuzeboek</i>			
	aantal		%		aantal		%		aantal		%		aantal		%	
geen	27		38.6		35		61.4		31		37.8		60		60.6	
binnen boek	31	43	44.3	61.4	20	22	35.1	38.6	48	51	58.5	62.2	28	39	28.3	39.4
buiten boek	12	4	17.1		2	2	3.5		3	3	3.7		11	3	11.1	
totaal	70		100		57		100		82		100		99		100	

TABEL 74 | INTERPRETATIE EL HABIB GROEP 7

	boek 1 <i>Tien torens diep</i>				boek 2 <i>Bezoek van Mister P</i>				boek 3 <i>Verkocht</i>				boek 4 <i>keuzeboek</i>			
	aantal		%		aantal		%		aantal		%		aantal		%	
geen	80		64		20		27.4		59		26.4		33		45.8	
binnen boek	30	45	24	36	47	53	64.4	72.6	148	164	66.4	73.6	33	39	45.8	54.2
buiten boek	15	4	12	3	6	6	8.2		16	16	7.2		6	3	8.4	
totaal	125		100		73		100		223		100		72		100	

TABEL 75 | INTERPRETATIE EL HABIB GROEP 8

	boek 1 <i>Groep acht aan de macht</i>				boek 2 <i>Een nieuwe kans</i>				boek 3 <i>De blauwe maansteen</i>				boek 4 <i>keuzeboek</i>			
	aantal		%		aantal		%		aantal		%		aantal		%	
zonder argumentatie	38		90.5		17		28.8		14		46.7		11		45.8	
argumentatie binnen boek	3	4	7.1	9.5	31	42	52.6	71.2	15	16	50	53.3	6	13	25	54.2
argumentatie buiten boek	1	1	2.4		11	11	18.6		1	1	3.3		7	7	29.2	
totaal	42		100		59		100		30		100		24		100	

Vergeleken met belevingen is het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert bij het eerste boek veel lager. Bij alle drie de groepen neemt het percentage argumenten van leerlingen bij interpretaties van boek een naar boek drie toe. Bij het keuzeboek vindt er in het beargumenteren van interpretaties bij de leerlingen van de twee groepen 7 een afname plaats, bij de leerlingen van groep 8 is er een lichte stijging van boek drie naar het keuzeboek. Bij deze groep is het percentage beargumenteerde interpretaties bij het keuzeboek aanmerkelijk hoger dan bij het eerste boek.

Het percentage leerlingen van EH7 dat een beargumenteerde interpretatie geeft, stijgt van boek een naar boek drie. Bij het tweede boek verdubbelt het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert van 36% naar 72.6%. Deze stijging zet zich door bij het derde boek naar 73.6%. Bij het keuzeboek geeft 21.1% van het aantal leerlingen van EH7 een beargumenteerde interpretatie.

Bij de leerlingen van WW7 is het percentage beargumenteerde interpretaties bij het eerste boek vrij hoog, 61.4%; bij het tweede boek daalt dit percentage naar 38.6%, gevolgd door een sterke stijging in het derde boek naar 62.2%. Bij het keuzeboek is het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert 39.4%.

De stijging in het percentage leerlingen dat een beargumenteerde interpretatie geeft is bij EH8 het sterkst. In het eerste boek is het percentage beargumenteerde interpretaties laag: 9.5%. Bij het tweede boek stijgt dit percentage naar 71.1%, gevolgd door een daling in het derde boek naar 53.3%. Bij het keuzeboek is het percentage beargumenteerde interpretaties hoger dan bij het derde boek: 54.2%.

In de tabellen 76, 77 en 78 is de ontwikkeling in interpretatie van de drie groepen bij de vijf gesprekken over het eerste boek weergegeven.

TABEL 76 | INTERPRETATIE DE WINDWIJZER GROEP 7 BOEK 1 VERKOCHT

Aantal argumentaties	gesprek 1		gesprek 2		gesprek 3		gesprek 4		gesprek 5		totaal	In %
geen	3		3		7		10		4		27	38.6
binnen boek	5	7	4	5	16	20	3	4	3	7	31	44.3
buiten boek	2		1		4		1		4		4	12
totaal	10		8		27		14		11		70	100

TABEL 77 | INTERPRETATIE EL HABIB GROEP 7 BOEK 1 TIEN TORENS DIEP

Aantal argumentaties	gesprek 1		gesprek 2		gesprek 3		gesprek 4		gesprek 5		totaal	In %
geen	17		15		15		22		11		80	64.0
binnen boek	3	3	1	4	16	24	6	10	3	3	29	24.0
buiten boek	0		3		8		4		0		15	12.0
totaal	20		19		39		32		14		124	100

TABEL 78 | INTERPRETATIE EL HABIB GROEP 8 BOEK 1. GROEP ACHT AAN DE MACHT

Aantal argumentaties	gesprek 1		gesprek 2		gesprek 3		gesprek 4		gesprek 5		totaal	In %
geen	24		3		3		0		8		38	90.5
binnen boek	2	2	0	0	1	1	0	1	0	0	3	7.1
buiten boek	0		0		0		1		0		1	0
totaal	26		3		4		1		8		42	100

Bij de gesprekken bij het eerste boek is het percentage leerlingen van de beide groepen 7 dat een beargumenteerde interpretatie geeft bij het derde gesprek het hoogst. Bij de leerlingen van groep 8 is zeer weinig aandacht voor interpretatie; zoals uit de data bij beleving blijkt, gaat de aandacht bij het eerste boek, *Groep acht aan de macht*, voornamelijk uit naar beleving. Bij het tweede boek zien we zowel bij de leerlingen van EH7 als EH8 een stijging in interpretatie die zich bij de leerlingen van EH7 nog verder ontwikkelt in het derde boek. Bij de leerlingen van WW7 is er bij het tweede boek een daling van argumentatie die zich in het derde boek herstelt.

BEOORDELING

In de tabellen 79, 80 en 81 is de stijging in beoordeling bij de verschillende groepen weergegeven.

TABEL 79 | BEOORDELING DE WINDWIJZER GROEP 7

	boek 1 <i>Verkocht</i>		boek 2 <i>Tien torens diep</i>		boek 3 <i>Bezoek van Mister P</i>		boek 4 <i>keuzeboek</i>	
argumentatie	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
geen	6		0		2		7	
binnen boek	2	2	3	3	1	1	4	4
buiten boek	0		0		0		0	
totaal	8		3		3		11	

TABEL 80 | BEOORDELING EL HABIB GROEP 7

	boek 1 <i>Tien torens diep</i>		boek 2 <i>Bezoek van Mister P</i>		boek 3 <i>Verkocht</i>		Boek 4 <i>keuzeboek</i>	
argumentatie	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
geen	1		2		0		0	
binnen boek	1	1	1	1	0	0	0	0
buiten boek	0		0		0		0	
totaal	2		3		0		0	

TABEL 81 | BEOORDELING EL HABIB GROEP 8

	boek 1 <i>Groep acht aan de macht</i>		boek 2 <i>Een nieuwe kans</i>		boek 3 <i>De blauwe maansteen</i>		boek 4 keuzeboek	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
geen	0		0		2		0	
binnen boek	1		0		0		0	
buiten boek	0		0		0		0	
totaal	1		0		2		0	

Tegen alle verwachtingen in vinden er in de gesprekken nauwelijks beargumenteerde beoordelingen over de boeken plaats. De leerlingen van ww7 maken hierin in vergelijking met de andere groepen de sterkste stijging door van twee beargumenteerde beoordelingen in het eerste boek naar vier in het keuzeboek. Van de leerlingen van EH7 en EH8 geeft bij het derde boek en bij het keuzeboek geen enkele leerling een beargumenteerde beoordeling weer.

De leerlingen van ww7 geven ook de meeste beoordelingen zonder argumentatie. Het aantal leerlingen dat een beoordeling zonder argumentatie geeft, stijgt bij ww7 van zes leerlingen bij het eerste boek naar zeven bij het keuzeboek. Van de leerlingen van EH8 geven bij het derde boek twee leerlingen een beoordeling zonder argumentatie, bij de leerlingen van EH7 geven bij het tweede boek twee leerlingen een beoordeling zonder argumentatie.

NARRATIEF BEGRIP

In de tabellen 82, 83 en 84 is de groei in narratief begrip bij de verschillende groepen weergegeven.

TABEL 82 | NARRATIEF BEGRIP DE WINDWIJZER GROEP 7

	boek 1 <i>Verkocht</i>		boek 2 <i>Tien torens diep</i>		boek 3 <i>Bezoek van Mister P</i>		boek 4 keuzeboek	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
geen	0		3		3		4	
binnen boek	0		0		8		5	
buiten boek	0		0		1		0	
totaal	0		3		12		9	

TABEL 83 | NARRATIEF BEGRIJ EL HABIB GROEP 7

	boek 1 <i>Tien torens diep</i>		boek 2 <i>Bezoek van Mister P</i>		boek 3 <i>Verkocht</i>		boek 4 <i>keuzeboek</i>	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
argumentatie	1		4		3		2	
geen	1		4		3		2	
binnen boek	0	0	1	1	5	5	2	2
buiten boek	0		0		0		0	
totaal	1		5		8		4	

TABEL 84 | NARRATIEF BEGRIJ EL HABIB GROEP 8

	boek 1 <i>Groep acht aan de macht</i>		boek 2 <i>Een nieuwe kans</i>		boek 3 <i>De blauwe maansteen</i>		Boek 4 <i>keuzeboek</i>	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
argumentatie	0		8		6		7	
geen	0		8		6		7	
binnen boek	6	7	0	0	1	1	3	3
buiten boek	1		0		0		0	
totaal	7		8		7		10	

Het aantal verwoordingen van narratief begrip is niet hoog, maar wel hoger dan bij beoordelingen. Het aantal leerlingen van groep ww7 dat een argumentatie geeft bij narratief begrip stijgt van het eerste boek waar geen enkele argumentatie wordt gegeven naar negen leerlingen die bij het derde boek een argumentatie geven. De meeste leerlingen geven narratief begrip weer bij het derde boek: twaalf verwoordingen van narratief begrip, waarvan drie zonder argumentatie, acht argumentaties binnen het boek en één argument buiten het boek. Bij het keuzeboek is er vergeleken met het eerste boek een groei van vier verwoordingen zonder argumentatie en vijf verwoordingen van argumentatie binnen het boek. Ook het aantal leerlingen van EH7 dat narratief begrip beargumenteert stijgt van 0 argumentaties bij het eerste boek naar vijf argumentaties binnen het boek bij boek 3. Bij het keuzeboek worden nog steeds meer opmerkingen op het gebied van narratief begrip gemaakt dan bij het eerste boek. De leerlingen van groep 8 beargumenteren in het eerste boek het narratief begrip vaker dan in de beide groepen 7. Bij het tweede boek verdwijnen de argumentaties, maar worden er wel acht narratologische opmerkingen gemaakt. De top ligt bij het keuzeboek: tien opmerkingen waarvan drie met argumentaties binnen het boek.

VERANDERING IN HET STELLEN VAN VRAGEN

Gedurende het onderwijsleertraject zijn leerlingen meer en leerkrachten minder vragen gaan stellen. In tabel 85 is voor de leerkrachten en leerlingen van ww7 aangegeven welk soort vragen leerkrachten en leerlingen bij de verschillende boeken stellen en hoe vaak dat soort vragen gesteld worden.

TABEL 85 | VRAGEN VAN LEERKRACHT EN LEERLINGEN DE WINDWIJZER GROEP 7

	boek 1 <i>Verkocht</i>		boek 2 <i>Tien torens diep</i>		boek 3 <i>Bezoek van Mister P</i>		boek 4 keuzeboek		totaal	
	lk	ll	lk	ll	lk	ll	lk	ll	lk	ll
beleving	5	0	4	3	7	3	4	2	20	8
interpretatie	9	2	8	0	11	12	8	2	36	16
beoordeling	1	0	6	0	2	0	9	2	18	2
narratief begrip	0	0	4	2	2	1	2	0	8	3
inleving	11	0	5	6	2	1	3	5	21	12
verdieping	26	2	20	3	15	2	13	2	74	9
woord	0	0	3	2	4	4	1	1	8	7
feit	0	2	7	3	7	5	0	5	14	15
regie	10	0	34	2	12	9	11	5	67	16
totaal	62	6	91	21	62	37	51	24	266	88

lk=leerkracht

ll=leerling

De leerkracht van ww7 stelt bij het tweede boek de meeste vragen, waarvan 34 regievragen zijn. Op het gebied van beleving, interpretatie, inleving en verdieping is de leerkracht minder vragen gaan stellen. Bij alle vier de boeken stelt de leerkracht verdiepingsvragen. Bij de leerkracht zien we een verschuiving van het stellen van inlevingsvragen bij het eerste boek *Verkocht* naar meer interpretatievragen bij het derde boek *Bezoek van mister P*. Bij het keuzeboek stelt de leerkracht meer beoordelingsvragen.

De leerlingen van ww7 zijn van boek een naar het keuzeboek meer vragen gaan stellen. Bij het tweede boek *Tien torens diep* groeit het aantal belevings- en inlevingsvragen, vragen op narratief gebied, verdiepingsvragen, vragen naar woordbetekenis, vragen naar feiten en regievragen. Bij het derde boek *Bezoek van mister P* worden, zowel door leerlingen als leerkracht, de meeste interpretatievragen gesteld. Naast de groei in interpretatievragen stellen de leerlingen bij het derde boek vergeleken met het eerste boek meer belevings- en inlevingsvragen, meer vragen op het gebied van narratief begrip, meer vragen naar woordbetekenissen, meer vragen naar feiten en meer regievragen. Vergeleken met het eerste boek is bij het keuzeboek het aantal leerlingen dat belevingsvragen, beoordelingsvragen, inlevingsvragen, vragen

naar woordbetekenissen en feiten en regievragen gestegen, het aantal verdiepingsvragen, interpretatievragen en vragen naar narratief begrip is hetzelfde gebleven. De meest voorkomende vraagsoorten bij het keuzeboek zijn inlevingsvragen, vragen naar feiten uit het boek en regievragen. In tabel 86 is voor de leerkrachten en leerlingen van El Habib groep 7 aangegeven welk soort vragen leerkrachten en leerlingen bij de verschillende boeken stellen en hoe vaak dat soort vragen gesteld wordt.

TABEL 86 | VRAGEN VAN LEERKRACHT EN LEERLINGEN EL HABIB GROEP 7

	boek 1 <i>Tien torens diep</i>		boek 2 <i>Bezoek van Mister P</i>		boek 3 <i>Verkocht</i>		boek 4 <i>keuzeboek</i>		totaal	
	Ik	II	Ik	II	Ik	II	Ik	II	Ik	II
beleving	2	2	13	0	16	2	3	3	34	7
interpretatie	23	3	16	1	41	23	6	12	86	39
beoordeling	5	0	6	2	2	3	0	0	13	5
narratief begrip	3	0	2	2	2	1	0	0	7	3
inleving	24	4	9	1	6	10	10	6	49	21
verdieping	36	5	33	5	46	10	10	7	125	27
woord	1	2	14	3	2	3	2	0	19	8
feit	3	3	7	7	1	3	5	15	16	28
regie	10	2	13	2	21	2	1	4	45	10
totaal	107	21	113	23	137	57	37	47	394	148

Leerlingen gaan van het eerste naar het derde boek steeds meer vragen stellen, bij het keuzeboek stellen ze minder vragen dan bij het derde boek, maar meer dan bij de eerste twee boeken. Ook de leerkracht stelt bij het tweede en derde boek meer vragen dan bij het eerste boek. Bij het keuzeboek stelt de leerkracht minder vragen dan de leerlingen.

De leerkracht van EH7 stelt evenals de leerkracht van WW7 bij de eerste drie boeken meer verdiepingsvragen dan andere soort vragen. Vragen op het gebied van beoordeling, narratief begrip, vragen naar woordbetekenissen en feiten worden evenals door de leerkracht van WW7 minder vaak gesteld dan belevings-, inlevings-, en interpretatievragen. Bij het keuzeboek stelt de leerkracht van EH7 minder vragen dan bij de andere drie boeken, anders dan de leerkracht van WW7 stelt ze bij het keuzeboek vooral inlevings- en verdiepingsvragen en geen beoordelingsvragen. De leerlingen van EH7 stellen bij het derde boek *Verkocht* de meeste vragen, waarvan het meeste interpretatievragen. Naast het stellen van interpretatievragen zijn ze van het eerste naar het derde boek meer beoordelingsvragen, verdiepingsvragen en vragen naar woordbetekenissen gaan stellen. Bij het keuzeboek zijn de vragen op het gebied van interpretatie, inleving, verdieping en feiten het best

vertegenwoordigd. In tabel 87 is voor de leerkrachten en leerlingen van El Habib groep 8 aangegeven welk soort vragen leerkrachten en leerlingen bij de verschillende boeken stellen en hoe vaak dat soort vragen gesteld worden.

TABEL 87 | VRAGEN VAN LEERKRACHT EN LEERLINGEN, EL HABIB GROEP 8

	boek 1 <i>Groep acht aan de macht</i>		boek 2 <i>Een nieuwe kans</i>		boek 3 <i>De blauwe maansteen</i>		boek 4 keuzeboek		totaal	
	lk	ll	lk	ll	lk	ll	lk	ll	lk	ll
beleving	6	3	0	1	1	14	8	0	15	18
interpretatie	15	0	20	0	8	7	2	1	45	8
beoordeling	2	0	0	0	0	0	4	1	6	1
narratief begrip	3	0	2	0	2	1	2	1	9	2
inleving	8	4	1	3	6	1	1	1	16	9
verdieping	19	2	26	0	11	15	10	1	66	18
woord	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
feit	7	2	3	0	9	22	3	5	22	29
regie	10	2	23	5	17	7	11	9	61	23
totaal	70	13	75	9	54	67	41	19	240	108

Evenals bij ww7 gaan de leerlingen van EH8 van boek een naar boek drie meer vragen stellen en de leerkracht minder. De leerkracht van groep 8 stelt evenals de beide andere leerkrachten meer verdiepingsvragen dan ander soort vragen. Zij blijft bij alle boeken ook veel regievragen stellen. Beoordelingsvragen, vragen op het gebied van narratief begrip en vragen naar woordbetekenissen en feiten komen minder voor dan belevings-, inlevings- en interpretatievragen.

De leerlingen van EH8 zijn van boek een naar boek drie meer vragen gaan stellen op het gebied van beleving, interpretatie, narratief begrip, verdieping, feiten en regie. De grootste vooruitgang zit in het stellen van verdiepingsvragen. Bij het derde boek stellen de leerlingen meer verdiepingsvragen dan de leerkracht.

Bij het keuzeboek stellen de leerlingen van EH8 minder vragen dan de leerlingen uit de andere klassen. Op het gebied van de dimensies interpretatie, beoordeling, narratief begrip, inleving en verdieping wordt één vraag gesteld, op het gebied van beleving en woordbetekenis geen enkele vraag. De meeste vragen bij het keuzeboek zijn regievragen.

5.7 SAMENVATTING VERANDERING IN INTERACTIE OVER HET BOEK

Uit de voorafgaande analyses blijkt dat er in alle klassen veranderingen te zien zijn in het beargumenteren van belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief

begrip. De sterkste veranderingen zijn te zien in het beargumenteren van belevingen en interpretaties. Dit accent op beleving en interpretatie zien we terug in de vraagstelling van leerkrachten en leerlingen. In deze paragraaf worden de belangrijkste resultaten samengevat.

BELEVING

Het percentage beargumenteerde belevingen is bij alle drie de klassen in het eerste boek erg hoog (hoger dan 70%, zie paragraaf 5.6, tabel 67, 68, 69). Leerlingen van alle klassen zijn in de loop van de gesprekken tijdens het eerste boek hun belevingen steeds meer gaan beargumenteren. Wel zijn er verschillen in de sterkte van deze stijging in de verschillende groepen.

Het percentage leerlingen dat hun belevingen beargumenteert stijgt bij EH8 in het tweede boek naar 100%, waarna in het derde boek een afname plaatsvindt die zich doorzet in het keuzeboek. Bij EH7 is er een geleidelijke afname van beargumenteerde belevingen van het eerste naar het derde boek, die zich in het keuzeboek herstelt naar ongeveer hetzelfde percentage als in het eerste boek. Bij ww7 blijft het percentage beargumenteerde belevingen de eerste drie boeken ongeveer gelijk, met een afname bij het keuzeboek.

INTERPRETATIE

In de dimensie interpretatie zijn er tussen de drie klassen bij het eerste boek grote verschillen, die gedurende het onderwijsleertraject minder worden. In tegenstelling tot bij groep 7 en groep 8 op *El Habib*, is het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert bij groep 7 van *De Windwijzer* bij het eerste boek niet veel lager dan het percentage leerlingen dat hun belevingen beargumenteert (zie paragraaf 5.6, interpretatie tabel 73, beleving tabel 67). Bij de twee groepen op *El Habib* is het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert beduidend lager (zie paragraaf 5.6, tabel 74, 75 (interpretatie) en tabel 68, 69 (beleving)). Bij de leerlingen van EH7 verdubbelt het percentage leerlingen met een beargumenteerde interpretatie van het eerste naar het derde boek, bij EH8 stijgt het percentage beargumenteerde interpretaties van het eerste naar het tweede boek van 9,5% naar 71.1%, van het eerste naar het derde boek van 9,5% naar 53.3%. Het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert bij het keuzeboek is bij groep ww7 lager dan bij EH7 en EH8. (39,4% bij de leerlingen van ww7 en 54.2% bij de leerlingen van EH7 en EH8). Het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert bij *Tien torens diep* is zowel bij ww7 als EH7 in vergelijking met de andere boeken laag (ww7 38.6%, EH7 36%), bij de andere boeken geeft meer dan 60% bij ww7 en meer dan 70% bij EH7 een beargumenteerde interpretatie (zie de tabellen

74, 73). Het percentage leerlingen dat hun belevingen in *Tien torens diep* beargumenteert is bij EH7 hoger dan dat bij de andere boeken (*Tien torens diep* 71%, *Bezoek van Mister P* 61.1%, *Verkocht* 57.8%), bij de leerlingen van ww7 blijft het percentage beargumenteerde belevingen ongeveer gelijk (*Tien torens diep* 71.6%, *Verkocht* 72.8%, *Bezoek van Mister P* 74.4%) (zie de tabellen 68, 67). Het hoogste percentage leerlingen dat beargumenteerde interpretaties geeft, ligt bij de twee groepen 7 bij het derde boek, bij groep 8 is dat bij het tweede boek (zie de tabellen 73, 74, 75).

BEOORDELING EN NARRATIEF BEGRIP

Er vinden in de gesprekken nauwelijks beoordelingen plaats en alleen bij de leerlingen van ww7 stijgt het aantal leerlingen dat hun beoordelingen beargumenteert (zie de tabellen 79 en 85). Over narratief begrip wordt iets meer gesproken dan over beoordelingen. Het aantal leerlingen dat hun narratief begrip beargumenteert, stijgt bij de leerlingen van de twee groepen 7 van het eerste naar het derde boek; in het keuzeboek wordt er weer wat minder over narratief begrip gesproken, maar nog altijd meer dan bij het eerste boek (zie de tabellen 82, 83). Bij groep 8 ligt de groei juist bij het keuzeboek (zie tabel 84).

VERANDERING IN HET STELLEN VAN VRAGEN

In alle drie de klassen zijn leerlingen van het eerste naar het derde boek meer vragen gaan stellen. Leerlingen zijn niet alleen meer vragen gaan stellen, zij zijn ook meer gaan variëren in het soort vragen. Er worden in alle klassen meer verschillende soorten vragen gesteld. Bij ww7 is er een stijging van 6 vragen bij het eerste boek, verdeeld over interpretatie, verdieping en feit, naar 37 vragen bij het derde boek, verdeeld over beleving (3), interpretatie (12), narratief begrip (1), inleving (1), verdieping (2), woordbetekenis (4), vragen naar feiten (5) en naar regie (9). Bij het keuzeboek stellen de leerlingen 24 vragen, verdeeld over beleving (2), interpretatie (2), beoordeling (2), inleving (5), verdieping (2), feit (5) en regie (5 vragen).

Bij EH7 verloopt de stijging van 21 vragen bij het eerste boek, verdeeld over beleving (2), interpretatie (3), inleving (4), verdieping (5), woordbetekenis (2), feiten (2) en regie (2) naar 57 vragen bij het derde boek, verdeeld over beleving (2), interpretatie (23), beoordeling (3), narratief begrip (1), inleving (10), verdieping (10), woordbetekenis (3), feiten (3) en regie (2).

Bij EH8 verloopt de stijging van 13 vragen bij het eerste boek, verdeeld over beleving (3), inleving (4), verdieping (2), feiten (2) en regie (2) naar 67 vragen bij het derde boek, verdeeld over beleving (14), interpretatie (7), inleving (1), verdieping (15), feiten (22) en regie (7).

Van het eerste boek naar het keuzeboek is er bij ww7 een stijging naar 24 vragen, verdeeld over beleving (2), interpretatie (2), beoordeling (2), inleving (5), verdieping (2), woordbetekenis (1), feiten (5) en regie (5).

Bij EH7 verloopt de stijging van het eerste naar het keuzeboek naar 47 vragen verdeeld over beleving (3), interpretatie (12), inleving (6), verdieping (7), woordbetekenis (15) en regie (4).

Bij EH8 is er een stijging naar 19 vragen, verdeeld over interpretatie (1), beoordeling (1), narratief begrip (1), inleving (1), verdieping (1), feiten (5) en regie (9). Opvallend is dat de leerlingen van EH8 bij het keuzeboek vergeleken met de andere groepen meer regievragen stellen en minder belevings-, interpretatie-, inlevings- en verdiepingvragen. Een verklaring hiervoor is dat bij het keuzeboek de gegevens voornamelijk afkomstig zijn van één leesclub. De tijd in de kring is bij het keuzeboek beperkt tot het geven van instructie en het evalueren. De geobserveerde leesclub van groep 8 heeft als keuzeboek *Slavenhaler* gekozen. Vanwege de moeilijkheid van het boek hebben zij ervoor gekozen om veel aan elkaar voor te lezen, waarbij ze begeleid werden door de leerkracht. Hierdoor hebben zij minder vragen aan elkaar kunnen stellen. De inhoud van de boeken *Kladwerk* en *Het gestolen grafbeeld* die gekozen zijn door de leesclubs van ww7 en EH7 waren voor de leerlingen goed te begrijpen en dit heeft een positieve invloed gehad op het bevragen van de inhoud.



6 ONTWIKKELING IN INTERACTIE *MET EN* OVER HET BOEK

De bevindingen uit de recensies en motiveringen bij lievelingsboeken laten een stijging zien in alle dimensies van literaire competentie. De bevindingen uit de dagboeken en de gesprekken onderschrijven de stijging in interpretatie. Er is een duidelijke tendens waarneembaar naar een groei in met name het beargumenteren van beleving en interpretatie en in mindere mate een groei in het beargumenteren van beoordeling en narratief begrip. De vier dimensies van literaire ontwikkeling hebben in dit onderzoek betrekking op de ontwikkeling in literaire competentie van basisschoolleerlingen uit drie klassen. De vraag is of er op basis van deze gegevens gesproken kan worden over een groei in ontwikkeling. De getallen laten zien dat er in de drie klassen positieve veranderingen plaatsvinden, maar geven niet aan waar die veranderingen vandaan komen. De groei zou evengoed het gevolg kunnen zijn van een verandering in de context, zoals de invloed van de leerkracht, het boek of van andere interventies die hebben plaatsgevonden. Binnen deze drie klassen is geprobeerd de verschillende variabelen zoals de keuze van het boek, invloed van de leerkracht, verschillende beginsituaties van leerlingen met elkaar in overeenstemming te brengen.

Om met meer zekerheid over ontwikkeling in verschillende dimensies van literaire competentie te kunnen spreken, moet de context waarin deze gesprekken plaatsvinden duidelijk zijn. Daarom wordt in hoofdstuk 7 de getalsmatige stijging die in hoofdstuk 5 geconstateerd is, in de bredere context van de gesprekken in de klas geplaatst. De micro-analyses van de literaire gesprekken zoals die in de verschillende klassen (ww7, EH7 en EH8) hebben plaatsgevonden in hoofdstuk 7 maken zichtbaar hoe het proces van literaire ontwikkeling in de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip verloopt. De in hoofdstuk 8 gepresenteerde ontwikkelingslijnen zijn gebaseerd op de bevindingen uit de

literaire gesprekken zoals die in de klassen hebben plaatsgevonden. Hoewel de context van de gesprekken pas in de hoofdstukken 7 en 8 beschreven wordt, geven de in dit hoofdstuk gepresenteerde eerste gegevens voldoende aanleiding om over een positieve verandering te spreken. De waargenomen stijging komt overeen met het ontwikkelingsmodel van literaire competentie voor leerlingen aan het eind van het primair onderwijs (tabel 4, p. 36). Met een behoedzame aanname en vooruitlopend op de beschrijving van de context van de interacties in de klas, wordt deze positieve verandering in het vervolg aangeduid als ontwikkeling in literaire competentie.

In dit hoofdstuk wordt aangegeven welke ontwikkeling de leerlingen uit de drie klassen hebben doorgemaakt in hun interactie *met* en *over* literatuur, met de vermelde kanttekening dat het enigszins voorbarig is om uit de getalsmatige bevindingen conclusies te trekken over ontwikkeling. Nadat in paragraaf 6.1 vanuit een vergelijking van de gegevens uit de recensies, dagboekfragmenten en motiveringen van lievelingsliteratuur een tendens aangegeven wordt van de ontwikkeling in interactie *met* literatuur, en in paragraaf 6.2 vanuit de bevindingen uit de gesprekken de tendens naar ontwikkeling beschreven wordt in interactie *over* literatuur, wordt in paragraaf 6.3 de geconstateerde ontwikkeling in interactie *met* het boek vergeleken met de ontwikkeling in interactie *over* het boek.

6.1 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG 1

WELKE ONTWIKKELING MAKEN LEERLINGEN DOOR IN HUN INTERACTIE MET LITERATUUR?

Uit de resultaten van de recensies, dagboeken en motiveringen bij lievelingsboeken blijkt dat leerlingen in alle dimensies meer zijn gaan argumenteren. Zoals in hoofdstuk 2 is uiteengezet zijn de niveaus van literaire competentie gerelateerd aan de verschillende tekstwerelden zoals die door Langer (1995, 2011) zijn benoemd. Het geven van argumentaties binnen het boek, het niveau waarin leerlingen zich het sterkst ontwikkelen, vindt plaats in de tweede vorm van betekenisgeving binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. Leerlingen leggen verbanden tussen elementen uit de tekst en in hun argumentaties gebruiken ze zowel kenmerken uit de tekst als ervaringen uit hun eigen leven. Bij deze tekstwereld blijven leerlingen in de wereld van het boek. Bij de derde en vierde vorm van betekenisgeving daarentegen wordt de wereld van het boek verlaten om een relatie te leggen met het eigen wereldbeeld. In de derde vorm van betekenisgeving uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet, worden de ideeën uit de tekstwereld toegevoegd aan de eigen ervaring en kennis over de wereld. Het geven van argumentaties buiten het

boek (niveau 4) vindt binnen deze vorm van betekenisgeving plaats. Bij deze vierde vorm van betekenisgeving, uit de tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren, reflecteren leerlingen op de tekst en op hun eigen leeservaringen. Dit gebeurt als leerlingen een oordeel geven over de betekenis van het boek. Hierbij kunnen zowel argumentaties binnen het boek (niveau 3) als buiten het boek (niveau 4) gegeven worden.

Eerst wordt in deze paragraaf de ontwikkeling in literaire competentie besproken zoals die uit de bevindingen uit de recensies en dagboeken is vastgesteld. Vervolgens wordt een vergelijking gemaakt met de ontwikkeling zoals geconstateerd vanuit de motivering van het lievelingsboek voorafgaande aan en na afloop van het onderwijsleerproces.

ONTWIKKELING IN INTERACTIE MET LITERATUUR VAN HET EERSTE NAAR HET DERDE BOEK

Op het gebied van beleving presteren leerlingen in vergelijking met de andere dimensies bij het eerste boek goed. Opmerkelijk is wel dat ondanks deze hoge beginscore het percentage leerlingen dat hun belevingen voorziet van argumentaties binnen het boek, zowel bij de recensies als bij de lievelingsboeken, stijgt. Het percentage leerlingen dat argumenten buiten het boek inbrengt, stijgt daarentegen veel minder sterk (zie scores recensies beleving, paragraaf 5.1, tabel 27, scores lievelingsboeken beleving, paragraaf 5.3, tabel 49). De leerlingen van EH7 maken de sterkste groei door in het beargumenteren van hun belevingen. Bij de recensies groeien de leerlingen van WW7, EH7 en EH8 in het beargumenteren van hun belevingen (zie paragraaf 5.1, tabel 28, 29 en 30). Bij de dagboeken daarentegen wordt het percentage beargumenteerde belevingen van de leerlingen van WW7, EH7 en EH8 minder, bij EH7 is deze terugslag bij de dagboeken het kleinst (zie paragraaf 5.2, tabel 43, 44, 45). Het percentage leerlingen dat bij *Verkocht*, het derde boek, hun belevingen beargumenteert, is na een terugslag bij het tweede boek *Bezoek van Mister P* naar 30% weer even hoog als bij het eerste boek *Tien torens diep* (60%). Bij WW7 is het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving geeft bij *Verkocht* (het eerste boek) het hoogst: 48% (bij *Tien torens diep* is dat 19% en bij *Bezoek van Mister P* 38%).¹⁰

Op het gebied van interpretatie maken alle leerlingen een groei door. Naast het beargumenteren van belevingen gaan leerlingen ook hun interpretaties beargumenteren. Deze ontwikkeling zien we bij alle drie de klassen. Opvallend hierbij is dat bij de leerlingen van de twee groepen 7 de interpretatie met argumentatie buiten het boek

10 In paragraaf 8.3 wordt de invloed van het boek op de ontwikkeling in literaire competentie aan de orde gesteld.

hoger ligt dan bij de leerlingen van groep 8; bij beleving is dit niet het geval. Bij de beantwoording van deelvraag 3 (paragraaf 7.9) wordt besproken hoe dit verschil in argumentatie bij beleving en interpretatie bij de twee groepen 7 en groep 8 te verklaren is. In de dimensie beoordeling maken alle leerlingen een lichte groei door. In de dimensie narratief begrip maken de leerlingen van WW7 en EH8 een groei door. Bij EH7 worden geen argumentaties bij narratief begrip gegeven.

ONTWIKKELING VAN JONGENS EN MEISJES

Zowel jongens als meisjes groeien in het beargumenteren van hun beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Bij het beargumenteren in de verschillende dimensies van literaire competentie is een klein verschil te zien tussen jongens en meisjes; meisjes ontwikkelen zich het beste in de argumentaties bij belevingen, jongens in de argumentaties bij interpretaties, beoordelingen en narratief begrip. Op het gebied van beleving geven jongens in het eerste boek iets meer argumentatie, bij het tweede en derde boek hebben de meisjes een kleine voorsprong (zie paragraaf 5.4, tabel 59, 60, 61, 62).

ONTWIKKELING IN INTERACTIE MET LITERATUUR VAN HET EERSTE BOEK NAAR HET KEUZEBOEK

Zoals in hoofdstuk 4 is aangegeven hebben de leerlingen bij het keuzeboek zelfstandig gewerkt. Bij de bevindingen uit de recensies zien we dat het percentage beargumenteerde belevingen bij alle leerlingen bij het vierde boek lager is dan bij het eerste boek (zie paragraaf 5.1, tabel 27). Omdat de leerlingen van groep 8 bij het keuzeboek geen dagboekfragmenten geschreven hebben, worden hier alleen de gegevens uit de recensies geïnterpreteerd.

Beleving

Het percentage beargumenteerde belevingen bij alle leerlingen is bij het vierde boek lager dan bij het eerste boek (zie paragraaf 5.1, tabel 27). Deze daling is te zien bij de leerlingen van WW7 en EH8 (zie de tabellen 28 en 30); het percentage leerlingen van EH7 dat een beargumenteerde beleving weergeeft, groeit daarentegen van 34% bij het eerste boek naar 41% bij het vierde boek (zie tabel 29). Bovendien is de stijging van het percentage leerlingen van EH7 van het eerste naar het derde boek sterker dan bij de andere twee groepen (zie paragraaf 5.1, tabel 28, 29 en 30). Dit wijst erop dat bij de leerlingen van EH7 de aandacht is uitgegaan naar het beargumenteren van belevingen.

Interpretatie

De groei in interpretatie zoals die geconstateerd is bij de ontwikkeling van het eerste naar het derde boek zet zich door in het keuzeboek. De leerlingen van alle groepen ontwikkelen zich van het eerste naar het keuzeboek in hun interpretatie. Dit geldt zowel voor het geven van interpretaties zonder argumentatie als voor het geven van beargumenteerde interpretaties (zie paragraaf 5.1, tabel 31). Zowel leerlingen die geen interpretatie geven als leerlingen die een interpretatie geven zonder argumentatie hebben zich tijdens het onderwijsleerproces ontwikkeld. De beargumenteerde interpretaties bij het keuzeboek zijn lager dan bij het derde boek. Het percentage leerlingen van EH7 dat van het derde boek naar het keuzeboek een beargumenteerde interpretatie geeft, daalt sterker dan bij de leerlingen van WW7 en EH8 (zie paragraaf 5.1, tabel 32, 33 en 34). De sterkere afname bij de leerlingen van EH7 in het beargumenteren van interpretaties bij het keuzeboek is te verklaren door de groei bij deze groep in het beargumenteren van belevingen. Het percentage leerlingen dat in de recensies hun interpretaties beargumenteert, is bij alle klassen bij het keuzeboek hoger dan bij het eerste boek.

Beoordeling

De leerlingen van alle groepen ontwikkelen zich van het eerste boek naar het keuzeboek in hun beargumenteerde beoordelingen (zie paragraaf 5.1, tabel 35). De functie van een recensie, anderen overtuigen van de waarde van het boek, heeft hoogstwaarschijnlijk meegespeeld bij de groei in beargumenteerde beoordelingen. Vermoedelijk hebben leerlingen de behoefte gevoeld om klasgenootjes die het boek niet gelezen hebben te overtuigen van de waarde van het boek. In tegenstelling tot bij beleving en interpretatie zet de groei in het beargumenteren van beoordelingen binnen het boek zich bij de leerlingen van WW7 en EH8 door van het derde boek naar het keuzeboek (zie paragraaf 5.1, tabel 36, 38). Bij de leerlingen van WW7 is deze groei naar het keuzeboek sterker dan bij de andere groepen. Dat er bij de leerlingen van EH7 van het derde boek naar het keuzeboek een afname te zien is in het beargumenteren van beoordelingen (zie tabel 37) komt overeen met de al vaker gedane constatering dat de groei van leerlingen van EH7 zit in het beargumenteren van belevingen.

Narratief begrip

Bij het keuzeboek geven enkele leerlingen van WW7 en EH8 een argumentatie binnen het boek bij narratief begrip (zie paragraaf 5.1, tabel 40, 42). Er wordt door geen enkele leerling een argumentatie buiten het boek gegeven. Evenals bij interpretatie en beoordeling is er bij leerlingen van EH7 bij het keuzeboek een afname in het

geven van narratief begrip (zie paragraaf 5.1, tabel 41). Deze afname is sterker dan bij interpretatie en beoordeling: geen enkele leerling van E17 maakt bij het keuzeboek een opmerking in de dimensie narratief begrip. De geringe aandacht voor narratief begrip in het onderwijsleertraject is, zoals al vaker is geconstateerd, van invloed op de geringe verwoording van narratief begrip.

ONTWIKKELING IN INTERACTIE MET LITERATUUR BIJ DE MOTIVERING VAN HET LIEVELINGSBOEK

Bij de motiveringen van de lievelingsboeken maken alle leerlingen een groei door in het beargumenteren van hun belevingen en interpretaties. Deze groei in beleving is terug te zien bij de leerlingen van de beide groepen 7; het percentage leerlingen van groep 8 dat hun belevingen beargumenteert, wordt daarentegen minder (zie paragraaf 5.3, tabel 50, 51, 52). Bij interpretatie is de groei in de groepen 7 van *De Windwijzer* en groep 8 van *El Habib* het sterkst (zie paragraaf 5.3, tabel 54, 55, 56). Ook hier zien we een verschuiving van beleving naar interpretatie. Opmerkelijk genoeg zien we dat de ontwikkeling in interpretatie bij de twee groepen 7 niet ten koste gaat van de ontwikkeling in beleving.

SAMENVATTEND

De interactie met het boek zit voornamelijk in het beargumenteren van belevingen en interpretaties. Uit zowel de gegevens uit de recensies, dagboeken als motiveringen bij lievelingsboeken blijkt dat de sterkste groei zit in de argumentaties binnen het boek, waarbij leerlingen naast hun belevingen ook hun interpretaties gaan beargumenteren. Leerlingen stappen niet zo vaak uit hun eigen gebouwde tekstwereld; dit kan een verklaring zijn voor het weinig voorkomen van beargumenteerde beoordelingen.

6.2 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG 2

WELKE ONTWIKKELING MAKEN LEERLINGEN DOOR IN HUN INTERACTIE OVER LITERATUUR?

Nadat besproken is welke ontwikkeling leerlingen doormaken in hun interactie *over* het boek van het eerste naar het derde boek, wordt de ontwikkeling aangegeven die leerlingen doormaken van het eerste boek naar hun zelfstandig opererende leesgroepen.

ONTWIKKELING IN INTERACTIE OVER LITERATUUR VAN HET EERSTE NAAR HET DERDE BOEK

In de gesprekken wordt vaker gesproken over belevingen en interpretaties dan over beoordelingen en narratief begrip. De argumentatie bij beleving is in de gesprekken over het eerste boek bij alle groepen hoog. Uit de bevindingen van de verandering in de eerste vijf gesprekken bij het eerste boek blijkt dat er in de eerste drie gesprekken een stijging plaatsvindt in het beargumenteren van belevingen en interpretaties. Leerlingen leren blijkbaar hun belevingen en interpretaties te beargumenteren.

De twee groepen 7 ontwikkelen zich iets anders in het beargumenteren van hun belevingen van het eerste naar het derde boek. Bij de leerlingen van ww7 is er een lichte stijging in beargumenteerde belevingen van het eerste boek *Verkocht* naar het derde boek *Bezoek van Mister P* (zie paragraaf 5.6, tabel 67). Bij de leerlingen van groep 7 El Habib is van het eerste boek *Tien torens diep* naar het derde boek *Verkocht* een geleidelijke terugval in het beargumenteren van belevingen (zie paragraaf 5.6, tabel 68). Opvallend is dat het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert bij alle klassen stijgt (zie paragraaf 5.6, tabel 73, 74, 75). Hier zien we een stijging van een laag percentage leerlingen dat hun interpretatie beargumenteert bij het eerste boek naar een hoog percentage bij het derde boek. De leerlingen in groep 8 geven bij het tweede boek, *Een nieuwe kans*, zowel bij beleving (100%, zie paragraaf 5.6, tabel 69) als bij interpretatie (71.1 %, zie paragraaf 5.6, tabel 75) de meeste argumentaties. Vergelijken met het percentage leerlingen dat hun belevingen beargumenteert, is de afname bij groep 8 in het beargumenteren van hun interpretaties na het tweede boek veel minder sterk.

ONTWIKKELING IN INTERACTIE OVER LITERATUUR VAN HET EERSTE BOEK NAAR HET KEUZEBOEK

Alleen de leerlingen van EH8 groeien in het geven van beargumenteerde interpretaties van het eerste boek naar het keuzeboek (zie tabel 75). De stijging is niet alleen geconstateerd bij de argumentaties binnen het boek, van 7.1% bij het eerste boek naar 25% bij het keuzeboek, maar ook in argumentaties buiten het boek, van 2.4% bij het eerste boek naar 29.2% bij het keuzeboek. In de zelfstandig opererende leesgroepen worden in alle groepen minder beargumenteerde belevingen gegeven dan bij het eerste boek. De leerlingen van groep 8 van El Habib gaan in vergelijking met de andere groepen sterker achteruit in het beargumenteren van hun belevingen; bij de leerlingen van ww7 zakt het percentage beargumenteerde belevingen minder sterk en bij de leerlingen van EH7 blijft het percentage leerlingen dat hun belevingen beargumenteert bij het keuzeboek ongeveer gelijk aan het eerste boek (zie paragraaf 5.6, tabel 67, 68, 69).

SAMENVATTEND

In de gesprekken waarin de leerlingen in de kring onder begeleiding van de leerkracht hun in de kleine groep besproken leeservaringen met de hele groep bespreken, groeien alle groepen in het beargumenteren van hun interpretaties. Deze ontwikkeling zet zich bij de leerlingen van groep 8 door in de interpretaties van het keuzeboek. Op het gebied van beleving ontwikkelen de leerlingen zich in de gesprekken over het eerste boek. Van het eerste naar het derde boek en van het derde boek naar het keuzeboek is er sprake van een afname in beargumenteerde belevingen. Uit een vergelijking van de gegevens uit de recensies en dagboeken met de gegevens uit de gesprekken blijkt dat het percentage leerlingen, van zowel groep 8 als de twee groepen 7, dat beargumenteerde belevingen geeft in de recensies en in de dagboeken hoger is dan in de gesprekken; terwijl in de gesprekken het percentage beargumenteerde interpretaties hoger is dan in de recensies en dagboeken. Dit kan erop wijzen dat er in de gesprekken meer ingegaan wordt op interpretaties dan op belevingen en dat leerlingen in de gesprekken leren om hun interpretaties te beargumenteren. In het tweede en derde boek nemen de beargumenteerde interpretaties immers bij alle klassen toe. In paragraaf 8.1 wordt deze veronderstelling verder onderbouwd. Bij de twee groepen 7 is het percentage leerlingen dat beargumenteerde interpretaties geeft bij het derde boek *Verkocht* en *Bezoek van Mister P* het hoogst. Dit zijn allebei boeken die oproepen tot het beargumenteren van interpretaties. Leerlingen gaan in de loop van het traject meer vragen stellen en gaan variëren in het soort vragen. In alle klassen stijgt het aantal verdiepvragen, dit betekent dat leerlingen naar elkaar luisteren en ingaan op wat een andere leerling heeft ingebracht. Naast verdiepvragen zijn leerlingen meer regievragen, interpretatievragen en inlevingsvragen gaan stellen.

6.3 VERGELIJKING ONTWIKKELING IN INTERACTIE *MET* EN *OVER* LITERATUUR

Uit zowel de gegevens uit de interactie *met* als *over* literatuur is een groei zichtbaar in verschillende dimensies van literaire competentie. De resultaten uit de metingen bij de lievelingsboeken voorafgaande aan en na afloop van het onderwijsleertraject vertonen sterke overeenkomsten met de geconstateerde bevindingen uit de recensies, dagboeken en uit de gesprekken. Uit alle gegevens blijkt dat de groei in beleving en interpretatie sterker is dan de groei in beoordeling en narratief begrip. Het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving weergeeft is voorafgaand aan het onderwijsleertraject en bij het eerste boek hoger dan het percentage beargumenteerde interpretaties, beoordelingen en narratief begrip. In de loop van het onderwijsleertraject groeit in de interactie *met* het boek het

percentage leerlingen dat hun belevingen beargumenteert. In de interactie *over* het boek groeien de leerlingen in het beargumenteren van hun interpretaties. Uit een vergelijking van de gegevens uit de recensies en dagboeken met de gegevens uit de gesprekken blijkt dat het percentage leerlingen van zowel EH8 als EH7 en WW7 dat beargumenteerde belevingen geeft in de recensies en in de dagboeken hoger is dan in de gesprekken; terwijl in de gesprekken het percentage beargumenteerde interpretaties hoger is dan in de recensies en dagboeken. Dit kan erop wijzen dat in de gesprekken meer ingegaan wordt op interpretaties dan op belevingen en dat leerlingen in de gesprekken leren om hun interpretaties te beargumenteren. In het tweede en derde boek nemen de beargumenteerde interpretaties immers bij alle klassen toe. In paragraaf 8.1 wordt deze veronderstelling verder onderbouwd. Bij WW7 en EH7 is het percentage leerlingen dat beargumenteerde interpretaties geeft bij het derde boek *Verkocht* en *Bezoek van Mister P* het hoogst. Dit zijn allebei boeken die oproepen tot het beargumenteren van interpretaties.



7 PROCES VAN ONTWIKKELING NAAR LITERAIRE COMPETENTIE IN DE GESPREKKEN

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van 83 gespreksfragmenten een beeld geschetst van literaire ontwikkeling in de verschillende dimensies van literaire competentie. De selectie van deze fragmenten is gebaseerd op de ordening in ontwikkeling zoals die uit de gespreksanalyses naar boven kwam. Er is gekozen voor paradigmatische fragmenten, dat zijn fragmenten waarin deze ontwikkeling het meest duidelijk zichtbaar is. De ordening van de gespreksfragmenten is niet chronologisch, maar gekoppeld aan interventies die invloed hebben op de ontwikkeling in literaire competentie. Gespreksfragmenten die geen nieuwe informatie geven over dit ontwikkelingsproces zijn niet opgenomen. Vanwege het verschil in sturing van leerkracht of leerling bij het onderwijsleerproces wordt onderscheid gemaakt tussen ontwikkeling bij de eerste twee boeken en ontwikkeling bij het derde en vierde boek. De micro-analyses bij ieder fragment vormen de bouwstenen voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag: 'Hoe verloopt het proces van literaire ontwikkeling in de gesprekken?' die in paragraaf 9 beantwoord wordt.

7.1 ONTWIKKELING IN BELEVING BIJ HET EERSTE EN TWEEDE BOEK

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de leerlingen in interactie met elkaar en met de leerkracht zich ontwikkelen in hun beleving. Achtereenvolgens wordt de uitwerking beschreven van vragen van de leerkracht, de post-it-opmerkingen van de leerlingen en de vragen van de leerlingen op de groei in beleving. Cruciaal voor

groei in literaire competentie is dat meerdere leerlingen inbreng hebben. Dit vereist een doorbreking van het *IRE*-patroon. Uit de gespreksprotocollen blijkt dat zodra de leerlingen kunnen vertellen over hun eigen belevingen, er meer spontane reacties van andere leerlingen komen. Bij EH7 is deze verandering het duidelijkst merkbaar.

DE LEERKRACHT STELT VRAGEN

Bij het eerste gesprek, waarin de leerkracht het boek introduceert met interactief voorlezen, geven de leerlingen in groep 7 van El Habib korte antwoorden op de inhoudelijke tekstvragen van de leerkracht. Het is nog helemaal het *IRE*-patroon waarbij het initiatief en de evaluatie bij de leerkracht ligt.

EH7-I-1-K-20-22 (19-11-09) *Tien torens diep*¹¹

- | | | |
|-----|------------|--|
| 1. | Juf Ceciel | Wat denken jullie nu over Stef en de mijn? |
| 2. | Rachid | Hij wil naar de mijn, maar hij kan niet naar de mijn. |
| 3. | Juf Ceciel | Probeer het eens uit te leggen. |
| 4. | Rachid | Hij wil het wel, maar hij durft het niet. |
| 5. | Juf Ceciel | Waarom zou hij het wel willen? |
| 6. | Akram | Omdat zijn vader er ook is. |
| 7. | Juf Ceciel | Dus wil hij nu wel of niet naar de mijn? |
| 8. | Loeka | Hij wil het wel, maar hij kan het niet. |
| 9. | Juf Ceciel | Is hij bang? |
| 10. | Loeka | Hij wil niet laten zien dat hij bang is. |
| 11. | Juf Ceciel | Aan wie wil hij dat niet wil laten zien? |
| 12. | Zafier | Aan de mijnwerkers. |
| 13. | Suha | En aan zijn vrienden. |
| 14. | Milan | En aan zijn vader en moeder en zijn broer. |
| 15. | Juf Ceciel | Eigenlijk vindt hij toch wel eng en is hij bang, en wil hij het niet laten zien aan zijn vrienden en zijn broer en zijn vader. |

In dit fragment wordt gezocht naar een verklaring voor het dilemma van Stef, die volgens Rachid en Loeka wil werken in de mijn, maar dat niet kan (r. 2, r. 8). Op de vraag van de leerkracht of dat te maken heeft met angst, leeft Loeka zich in in de gevoelens van Stef en geeft een verklaring voor zijn gedrag (r. 10).

11 In de titels van de fragmenten zijn de volgende gegevens verwerkt. Na de naam van de groep volgt een Romeins cijfer dat de volgorde aangeeft van het besproken boek en een Arabisch cijfer dat de volgorde van het gesprek aangeeft. Daarna wordt met K aangegeven dat het gesprek in de kring plaatsvindt en met G dat het gesprek in een kleine groep plaatsvindt. Vervolgens wordt de tijd van het gespreksfragment aangegeven, gevolgd door de datum en de titel van het boek.

De verklaring voor EH7-I-1-K-20-22 (19-11-09) *Tien torens diep*: Het gesprek vindt plaats over het eerste besproken boek (I), het is het eerste gesprek (1), het is een kringgesprek (K) en het is opgenomen van de 20^{ste} minuut tot de 22^{ste} minuut.

De namen van de leerlingen zijn geanonimiseerd.

De leerkracht vat samen waarbij ze de motieven die de leerlingen aandragen voor het verbergen van de angst van Stef herhaalt. Volgens Chambers (2012) voor jezelf zeggen.

Bij het tweede gesprek waarbij de leerlingen eerst in tweetallen met elkaar gesproken hebben over een bijzonder fragment, ligt het accent op de eigen belevingen van de leerlingen. Leerlingen worden zich bewust van hun eigen belevingen en willen deze aan hun klasgenootjes vertellen (voor jezelf zeggen).

EH7-I-2-K-30-38 (24-11-09) Tien torens diep

1. Malika Juf, ik vond het leukste stukje (lacht en houdt het boek voor haar gezicht).
(beleving niveau 2)
2. Juf Ceciel Vertel maar, waar gaat het over?
3. Malika Een jongen die hoe heet hij (kijkt in boek), Dries misschien enne (kijkt lachend naar Halina, samen kijken ze lachend naar de juf).
4. Juf Ceciel Oh, daar komt een spannend stukje. Ja, ik denk dat de rest dat misschien nog niet gelezen heeft.
(veel kinderen lachen)
5. Juf Ceciel Ja, dat is een heel leuk stukje in het boek. Vertel maar, je hoeft je niet te schamen.
(alle kinderen lachen en zoeken snel naar bladzijde 26. Grote hilariteit, wijzen de passage aan in het boek)
6. Juf Ceciel Luister even. Nee, even niet gaan lezen.
7. Milan O, ik weet hem al!
8. Juf Ceciel Even wachten. Halina wil het vertellen. Halina wil erover vertellen, maar dan wil ik wel dat we ook luisteren hè.
9. Halina Dries.
10. Juf Ceciel Wie was Dries ook al weer?
11. Halina (zachtjes) De buurman.
12. Juf Ceciel Ja, de buurman. Wat was er met Dries?
13. Halina Hij kwam altijd zwart uit de mijn. Hij deed zich nooit douchen, enne toen waren er zo allemaal gedachten over hem. Waarom hij zich niet douchte, omdat hij uh, omdat hij misschien een kleine piemel heeft of juist helemaal geen piemel.
(interpretatie niveau 2)
(Malika barst in lachen uit, grote hilariteit)
14. Juf Ceciel Ja, dat is inderdaad een heel grappig stukje. Als jullie het nog niet gelezen hebben, komt dat nog wel. Er komt dus een stukje over Dries Pelt, de buurman, die wil nooit douchen waar de andere mijnwerkers bij zijn. Want als je in de mijnen hebt gewerkt, ben je helemaal zwart en vies en meestal douchen ze dan samen in een hok hè, de mannen.
15. Rachid Dat doen ze bij voetbal ook.
16. Juf Ceciel Ja, dat doen ze bij voetbal ook. Maar die Dries Pelt die wil dat niet. Ja, en wat krijg je dan (leerkracht stoot Rachid aan)? Die Dries Pelt wil niet met ons douchen. Wat zou er zijn?
17. Loeka (proestend) Dat hij geen piemeltje.
18. Juf Ceciel Misschien heeft hij wel een hele kleine piemel.

19. Zafier Of helemaal geen.
20. Juf Ceciel Of misschien heeft hij helemaal geen piemel. (kinderen lachen voluit)
21. Zafier Maar hoe plast hij dan?
22. Juf Ceciel Maar dat stukje gaan jullie nog lezen. En in het boek kom je er misschien nog wel achter waarom Dries.
23. Loeka (roept opgewonden) Dries is een meisje.
24. Juf Ceciel Zou dat kunnen?
25. Loeka Ja, ze zeggen dat Dries een meisje is.
26. Juf Ceciel Ja, wie weet hè? Wie weet waarom hij niet wil douchen. Maar daar kom je in het boek nog wel achter.
27. Rachid Omdat het een dikke Marokkaan is. (jongens lachen)
28. Juf Ceciel Wat bedoel je?
29. Rachid Dat hij een Marokkaan is en dan schaamt hij zichzelf.
30. Juf Ceciel Ja maar, ik denk dat iedereen zich wel een beetje schaamt als hij samen met anderen onder de douche moet. Moet jij ook met andere jongens douchen op voetbal?
31. Yusuf Ja, dan ga ik met mijn onderbroek douchen.
32. Juf Ceciel Echt waar?
33. Rachid Maar ik niet bij voetbal, maar bij kickboksen.
34. Yusuf Ik ga niet samen douchen.
35. Juf Ceciel Jij gaat niet samen douchen? Waarom niet? (Yusuf lacht en haalt zijn schouders op)
36. Juf Ceciel Vind je het een beetje eng? Misschien vindt Dries dat ook niet zo fijn.
37. Rachid Iedereen in zijn blootje en zo (kinderen lachen). En als je daar tussenin staat, dan is dat niet zo leuk.
38. Loeka Dan schaam je je. (beleving niveau 4)

Het verschil met het eerste gesprek is dat het onderwerp van gesprek nu wordt ingebracht door het verwoorden van de eigen leesbeleving van een leerling.

Deze beleving werkt aanstekelijk op de hele groep, alle leerlingen genieten en willen zelf vertellen over het ietwat pikante fragment. Leerlingen worden zich bewust van de emoties die het boek bij hen oproept en kunnen hierop reflecteren. Ze leggen hierbij een relatie met hun eigen ervaringen. De verdiepingsvraag van de leerkracht naar de beleving van Rachid (r. 28) sluit hierop aan en leidt tot een beleving op niveau 4 (r. 38). Loeka helpt Rachid naar de zone van naaste ontwikkeling: ze verfijnt de emotie niet leuk met de invulling “dan schaam je je”, een uitbreiding van het emotievocabulaire van Rachid.

Leerlingen ervaren in dit gesprek dat hun belevingen belangrijk zijn en dat het boeiend is om deze belevingen met elkaar uit te wisselen. Zo ervaren ze dat belevend lezen een erkende, legitieme wijze van lezen is. De hier in praktijk gebrachte verandering in rolopvatting van kennis van de leerkracht naar zelf kennis construeren door de leerling vormt de basis voor verdere ontwikkeling.

Bij de introductie van *Verkocht* in groep 7 van basisschool *De Windwijzer* leest de leerkracht voor en stelt een belevingsvraag naar de gevoelens van de leerlingen over de ouders van Yaqub.

WW7-1-1-K-15-18 (21-11-09) *Verkocht*

1. Juf Marja Zijn jullie teleurgesteld in de ouders? Bert.
2. Bert Ik ben niet teleurgesteld. Ik kan wel snappen dat ze dat doen, want ze zijn heel erg arm en ze hebben maar weinig geld. En hij zit ze te veel wijs te maken dat ze er geld voor krijgen. (beleving niveau 3, interpretatie niveau 3)
3. Juf Marja Jij denkt dat dat niet zo is?
(Bert knikt bevestigend. Hierop geeft de leerkracht de beurt aan Dirk)
4. Dirk Van de ene kant, ze hebben het geld nodig en als die jongen dan een paar keer wint dan hebben ze genoeg geld. En dan kunnen ze allemaal andere dingen doen en dan kan die zus haar benen weer goed krijgen. Van de ander kant is het wel een familie en Yaqub hoort dan niet meer bij de familie, dus van de ene kant wel en de andere kant niet. (interpretatie niveau 3)
5. Juf Marja Iri.
6. Iri Ja, ik ben een beetje teleurgesteld in die vader, hij denkt alleen aan geld. Ik denk wel dat ze het moeten doen, omdat dat beter is. Maar ik denk dat ze hem wel kunnen bezoeken en dat de vader het doet om het geld. (interpretatie niveau 3)
7. Juf Marja Jet, als laatste.
8. Jet Bij de vader gaat het alleen om het geld en niet om de familie. Ze hebben wel niet veel geld, maar ik zou wel kiezen voor familie. (interpretatie niveau 3)
9. Juf Marja Heb jij een andere mening, Philia?
10. Philia Maar het kan ook zijn dat die meneer het geld niet aan de ouders geeft.
11. Juf Marja Wie denkt er nog anders over? Jan.
12. Jan Over wat Jet zegt dat de familie belangrijk is, maar van de andere kant moet je wel denken misschien sterven die kinderen dan wel van de hongersnood. (interpretatie niveau 4)
13. Juf Marja Goed, we gaan nog een stukje verder lezen.

In dit fragment zien we dat de belevingsvraag van de leerkracht leidt tot reacties van zes verschillende leerlingen. Bert motiveert zijn beleving met een argumentatie waarbij hij zich inleeft in het gedrag van de ouders en hij een interpretatie geeft over de bedoeling van de mensenhandelaar. Dirk verwoordt het dilemma van de ouders (r. 4), waarop Jet (r. 8) reageert met wat zij in die situatie zou doen. Jan (r. 12) reageert op Jet en verwoordt de consequentie van de keuze voor de familie. In dit fragment geven leerlingen keurig antwoord op vragen van de leerkracht (r. 2, r. 4, r. 6, r. 8). Als de leerkracht vraagt naar andere meningen reageren Philia (r. 10) en Jan (r. 12) op de uitspraken van andere leerlingen. In de manieren van zeggen volgens Chambers is hier een overgang te zien van voor jezelf zeggen naar voor anderen zeggen.

De leerkracht laat de leerlingen reageren en geeft hierbij haar eigen mening niet weer. Dirk geeft in een gesprek met de onderzoeker aan dat hij moet wennen aan deze rolverandering. “Ik vond de vragen aan de ene kant best wel leuk en aan de andere kant ook niet. Bijvoorbeeld dan stelde de juf een vraag: ‘Wat gaat er nou gebeuren?’ En dan zei je iets, maar dan zei ze niet (denkt na), dan ging ze iedereen af, wat Mieke zei en wat Jan zei. Dan wist je niet meer waar het over ging. Maar dan had ze best kunnen zeggen: ‘Ah, die had het goed of zo.’ Maar dan begon ze direct weer verder te lezen en daarna weer de volgende vraag.”

Naast het stellen van vragen wordt beargumentering van beleving in gang gezet door post-it-opmerkingen van de leerlingen.

POST-IT-OPMERKINGEN

In het onderwijsleertraject worden post-it-opmerkingen van leerlingen ingezet om over hun belevingen te praten. Zoals al vaker is beargumenteerd, vindt groei plaats als deze opmerkingen met elkaar besproken worden. Bij het eerste boek geven de leerlingen bij het derde gesprek de meeste argumentaties. In alle groepen leren leerlingen hoe ze kunnen doorpraten over hun post-it-opmerkingen.

WW7-I-3-K-2-3 (1-11-09) *Verkocht*

1. Juf Marja Wie kan mij een voorbeeld geven van wat hij op de post-its heeft geschreven?
2. Anneke Ik heb een post-it geplakt bij een stukje dat ik niet zo leuk vind. Die Zareena en Yaqub die zaten op de boot en toen waren ze de hele tijd “Piep, piep, piep” en “Miauw, miauw, miauw” aan het zeggen. (beleving niveau 3)
3. Juf Marja Wat staat er op je post-it?
4. Anneke Heel stom stukje. Ik vind het irritant als hij steeds “Piep” zegt. (beleving niveau 3)
5. Juf Marja Ga het er eens met z'n tweeën over hebben wat Anneke hier nu aankkaart.

Anneke vindt het fragment stom omdat ze niet goed begrijpt waarom de personages op deze manier met elkaar praten. Ze verwoordt haar onbegrip in de vorm van een beleving. De leerkracht moedigt de andere leerlingen aan om hiervoor een verklaring te zoeken. Volgens Chambers samenspraak. Al snel klinkt in de hele klas een geroezemoes van stemmen. De leerlingen zijn allemaal met elkaar in gesprek. Noor, Philia en Janneke gaan allereerst op zoek naar het bewuste fragment. Ze vinden het op pagina 36. Na een dikke minuut neemt Philia het woord.

WW7-I-3-G-5-8 (1-11-09) Verkocht

1. Philia Ze zeggen: "Piep, piep." Zou het een soort vriendentaal zijn?
2. Noor (zit achter hen) Ja.
3. Philia Ze zeggen ook: "Woef, welterusten, woef, piep, piep." Dus eigenlijk is het een vriendentaal. (interpretatie niveau 3)
4. Janneke Maar ze zeggen toch ook: "Piep, hoe heet je ook al weer?"¹² (interpretatie niveau 2)
5. Philia Ze zeiden ook (nadrukkelijk, onderstreept met armgebaar): "Woef, woef!" (interpretatie niveau 2)
6. Janneke Ja, maar dat is toch vreemd. (beleving niveau 2)
7. Philia Misschien spelen ze een soort toneelstukje. (interpretatie niveau 3)
8. (hier stopt het gesprek, kinderen bladeren door het boek)

Philia en Janneke proberen achter de betekenis van de 'dierentaal' te komen. Ze geven verschillende hypotheses zoals vriendentaal (r. 1) en soort toneelstukje (r. 7). Ze verwoorden wat ze uit het boek te weten zijn gekomen (r. 4, r. 5), maar komen er niet uit. Chambers betoogt dat deze manier van spreken, voor anderen zeggen, gebeurt in de hoop dat de interpretatie van anderen inzicht geeft in wat er gezegd wordt. Dit inzicht vindt niet plaats, de beleving blijft dat het vreemd is dat de ontvoerde kinderen op deze manier met elkaar praten (r. 6). De leerlingen kunnen niet zodanig meeleven met het spel van de personages dat ze een verklaring kunnen geven voor dit gedrag. In de kring helpt de leerkracht de leerlingen naar de zone van de naaste ontwikkeling.

WW7-1-3-K-8-13 (1-11-09) Verkocht

1. Juf Marja Ik heb eens rondgekeken en het is me opgevallen dat sommige kinderen hetzelfde hebben bedacht en andere kinderen weer iets anders. Vertel eens Ties, bij jou ben ik niet geweest, wat hebben jullie bedacht. Waarom zouden ze "Piep, piep", en "Waf, waf" tegen elkaar zeggen?
2. Ties Een spelletje?
3. Juf Marja In wat voor situatie zijn ze als ze dat spelletje doen?
4. Ties Situatie?
5. Juf Marja Is het een gezellige sfeer?
6. Ties Nee.
7. Juf Marja Waarom is het niet zo gezellig?
8. Ties Omdat die kinderen zijn weggeroofd. (interpretatie niveau 2)
9. Juf Marja En toch zijn ze in staat om een spelletje te doen. Wie kan daar nog iets aan toevoegen? (heel veel vingers schieten de lucht in)

12 Janneke heeft drie post-it-opmerkingen gemaakt over de naamsverandering van Yaqub. Ik vind dit wel zelig omdat hij opeens een andere naam heeft terwijl hij dat helemaal niet eens wil. (pp. 33-34) Ik vind het wel grappig met dat piep-gedoe. Maar ook wel zelig dat hij weer moet liegen over zijn naam. (p. 35) Ik vond dit stukje heel erg leuk, omdat hij zijn eigen naam weer eens kon zeggen. (maar jammer genoeg wel pas toen ze sliepen) (p. 36).

10. Gertje Ze zaten, zeg maar, in zo'n hutje op de boot en ze hadden niks te doen volgens mij. Dus deden ze een spelletje. (interpretatie niveau 3)
(andere kinderen steken hun vinger op, de leerkracht geeft de beurt aan Maarten)
11. Maarten Ik denk dat ze zich niet thuis voelden. (interpretatie niveau 3)
12. Juf Marja Waarom denk je dat ze zich niet thuis voelden?
13. Maarten Omdat zijn ouders weg zijn en ja. (kijkt de klas aan en zwijgt, totdat hij ineens heel snel iets onverstaanbaars zegt. Leerkracht geeft hierop de beurt aan Emma)
14. Emma Hij mocht zijn naam niet zeggen en toen was hij "Piep, piep" aan het doen en toen begon Zareena "Miauw, miauw" te zeggen en toen zei Yaqub: "Waf, waf". (interpretatie niveau 2)
15. Juf Marja Eens even kijken. Wat hebben we allemaal gehoord? Wat waren de redenen? (leerkracht laat leerlingen samenvatten)
16. Mieke Ties zei een spelletje.
17. Juf Marja Maarten, wat zei jij?
18. Maarten Dat de kinderen ontvoerd zijn.
19. Juf Marja Ties, wat zei Emma?
20. Ties Dat hij zijn naam niet wilde zeggen omdat hij verlegen was.
21. Juf Marja Er was nog een reden waarom hij zijn naam niet mocht zeggen.
22. Janneke Hij moest van Asnar zeggen dat hij niet meer Yaqub was, maar Yaved. (interpretatie niveau 2)
23. Juf Marja Daar was hij blij mee? (kinderen schudden nee)
24. Juf Marja Dus wat zou nog een reden kunnen zijn?
25. Janneke Hij wilde Yaved niet zeggen en daarom zei hij "Piep". (interpretatie niveau 3)
26. Dirk Omdat hij een andere naam moest en daar was hij helemaal niet blij mee. Hij moest zich wel Yaved noemen. (interpretatie niveau 3)
27. Juf Marja Ja, hij wilde die naam misschien helemaal niet zeggen. Je ziet, Mieke had een post-it geplakt bij "Piep, piep, waf, waf". Je merkt dat we hier nu een hele tijd over gepraat hebben en dat we hierdoor nu meer ideeën hebben over waarom Yaqub "Piep piep", begon te zeggen.

Naar aanleiding van de post-it-opmerking van Anneke (zie ww7-I-3-K-2-3, r. 2) zoeken leerlingen naar mogelijke interpretaties van dit 'rare' fragment. De interpretatie gaat van het benoemen van de situatie waarin de personages de dieren taal gebruiken (ze spelen een toneelstukje (ww7-I-3-G-5-8, r. 7), het is een spel, r. 2) naar het zoeken van redenen waarom ze dit spel spelen (r. 10, ze vervelen zich, r. 11, ze voelen zich niet thuis). De verdiepvragen van de leerkracht (r. 12, r. 21, r. 24) brengt de leerlingen naar de dieper liggende oorzaak van dit 'spel' (r. 22, r. 25, r. 26). In eigen woorden vertellen Janneke (r. 25) en Dirk (r. 26) dat het voor Yaqub onmogelijk is om zijn valse naam uit te spreken. Doordat de leerlingen zich nu een betere voorstelling kunnen maken van de situatie, kunnen ze zich meer inleven in de gevoelens van Yaqub. Dit leidt tot een interpretatie op hoog niveau, volgens Chambers iets nieuws zeggen. In haar samenvatting (r. 27) verwoordt de leerkracht de opvatting van Langer (1995, 2011) dat in een literair gesprek verschillende horizonnen van betekenis opdoemen.

DE LEERLINGEN STELLEN VRAGEN

De leerkracht van EH7 bespreekt in een miniles hoe leerlingen vragen kunnen stellen over post-it-opmerkingen. Na deze uitleg gaan de leerlingen in groepjes vragen maken bij een post-it-opmerking die ze allemaal interessant vinden. Alle groepjes hebben een inlevingsvraag opgesteld waarover betekenis kan worden gevormd:

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

Twee vragen hebben betrekking op de situatie van de mijnpaarden (vraag 2 en vraag 4) en twee vragen gaan over de test die Wietske moet uitvoeren om toegelaten te worden tot de mijnclub van Stef en Victor (vraag 1 en 3).¹³ Bij het bespreken van deze vragen reageren leerlingen op elkaar en gaan ze vragen stellen. De leerkracht stelt verdiepvragen. De inlevingsvraag van het groepje van Zahrah, Rachid, Malika en Aysel brengt de leerlingen tot het beargumenteren van hun beleving.

EH7-I-3-K-60-63 (3-12-09) Tien torens diep

1. Juf Ceciel En nu de laatste groep. Wat hadden jullie voor vraag?
2. Malika Opa bracht lekkers mee voor het paard. Vind je het dan nog zielig?
(Juf Ceciel schrijft de vraag op.)
3. Malika (wijst op haar post-it) Wat vind je ervan?
4. Juf Ceciel Dus opa zorgt er eigenlijk voor dat Lisa het fijn heeft onder de grond, is het dan minder erg? Wat vind je daarvan?
5. Suha Ik vind het nog zielig. (beleving niveau 2)
6. Juf Ceciel Jij vindt het nog steeds zielig.
7. Zafier Juffrouw als het paard opa ziet, is hij blij en dan is het minder zielig.
8. Juf Ceciel Reageer eens. Wat vinden jullie?
9. Halina Het is toch wel erg, want ze kan geen frisse lucht meer krijgen. (beleving niveau 3)
10. Kinderen Ze kan het daglicht niet zien.
11. Juf Ceciel Yusuf, jij zei er straks iets heel anders over. Vertel eens.
12. Yusuf (lacht) Het paard krijgt tenminste nog eten. (argument waarom het paard minder zielig is)
13. Zafier En als opa er niet was dan kreeg ze misschien helemaal geen eten.
(interpretatie niveau 3).
14. Juf Ceciel Sommige kinderen vinden het toch nog steeds zielig en andere kinderen vinden het minder erg.

13 De test die Wietske moet doorstaan, is dat ze moet proberen te achterhalen waarom Dries niet met de andere mijnwerkers wil douchen.

Het gesprek over de beleving over het mijnpaard wordt gevoerd naar aanleiding van de vraag die een leesgroepje gesteld heeft. De verdieping van niveau 2 naar 3 vindt plaats door het beargumenteren van beleving (r. 7, r. 9). Deze argumentatie volgt op het verwoorden van Suha (r. 5) van haar beleving, Chambers benoemt de manier van zeggen van Suha ‘voor jezelf zeggen, ze geeft antwoord op de vraag van de leerkracht. Zafier (r. 7) reageert hierop met een nuancering om reacties te krijgen op zijn argumentatie, volgens Chambers voor anderen zeggen. In dit gesprek ervaren leerlingen dat de tekst niet door iedereen op dezelfde wijze wordt beleefd.

De inlevingsvraag van het groepje van Yusuf, Milan, Suha en Halina: “Wat zou jij doen als je langsliep en je zag het paard zielig doen?” zet de leerlingen aan tot het verwoorden van hun verbeelding. Nadat enkele leerlingen eerst in korte zinnen mogelijke oplossingen vertellen zoals: het paard helpen, het paard verzorgen, iets lekkers meenemen, iemand vragen om te helpen, komt Zafier in het volgende fragment met een wat uitgebreidere argumentatie.

EH7-I-3-K-20-33 (3-12-09) Tien torens diep

1. Zafier 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 niveau 3)
2. Juf Ceciel Stel eens wat vragen aan elkaar. Zou die baas zeggen: “Ja, het is goed?”
3. Rachid Als je al je geld geeft.
4. Loeka Als je veel geld geeft.
5. Juf Ceciel Maar dan zit er weer een ander paard in de mijn.
6. Zafier Maar die opa die houdt van die paardjes en daarom wil hij het paard helpen. (interpretatie niveau 3)
7. Juf Ceciel Reageer eens op elkaar. Stel eens meer vragen.
8. Yusuf Waarom zou je het geld geven?
9. Zafier Ja, omdat die opa van hem houdt. (interpretatie niveau 3)
10. Loeka Ja, je geeft al het geld van die man aan het paard. Wat moet je dan zelf doen van dat geld?
11. Zafier Dan zou ik doorwerken en daar eten van kopen.
12. Loeka En als je niet goed kunt zorgen, je hebt te weinig geld uit de mijnen?
13. Zafier Dan zou ik mijn eten aan het paard geven, want je kunt langer met eten in je maag en een paard niet. (interpretatie niveau 4)
14. Juf Ceciel 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 en dat is heel belangrijk. Dus Zafier zegt: “Ik zou al mijn geld sparen en dan het paard kopen van de baas.” Is het probleem dan opgelost?
15. Kinderen Nee.

16. Rachid 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. Zarah En als dat geld niet genoeg voor dat paard is?
18. Juf Ceciel Ja wat doe je dan als de baas zegt: "Nee je krijgt dat paard niet?" (kinderen door elkaar)
19. Akram Je kunt toch ook de dierenambulance halen.
20. Juf Ceciel Maar bestond die toen al?
21. Kinderen Nee.
22. Juf Ceciel Maar nu wel hè, jij zou een dierenambulance halen.
23. Zafier Of je moet de dokter erbij halen of tegen de politie zeggen hier bij de mijnen worden dieren slecht behandeld.
24. Juf Ceciel Wat zou de politie dan zeggen?
25. Zafier Dat ze het paard weg moeten halen. (interpretatie niveau 4)
26. Juf Ceciel Ja, zou de politie dat gezegd hebben in die tijd? Wat denk je? Wat was de mijn voor de mensen?
27. Zafier Heel belangrijk.
28. Juf Ceciel Heel belangrijk want.
29. Loeka Paarden onder de grond was heel normaal in die tijd en de politie vindt dat zeker ook. (interpretatie niveau 4)

In dit gesprek zoeken leerlingen samen naar een mogelijke oplossing voor de benarde situatie van het mijnpaard. Dit is een voorbeeld van wat Chambers samenspraak noemt. Op aanmoedigen van de leerkracht, stellen leerlingen verschillende verdiepvragen naar de motivering om het paard te kopen (r. 8), zoals de vragen naar de consequenties voor je eigen leven (r. 10, r. 12) en de vraag naar andere alternatieven (r. 17). Dit leidt tot de interpretatie dat opa alleen uit liefde voor het paard dit paard wil helpen (r. 6, 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 verdiepvragen van de leerkracht die het perspectief verleggen naar de tijd waarin het verhaal zich afspeelt (r. 20, r. 24, r. 26), beargumenteert Loeka met een argument buiten het boek waarom de politie niet zal helpen om de mijnpaarden te verlossen. De leerlingen leggen een relatie tussen de situatie in een andere tijd met het handelen van de personages. Het gesprek heeft ideeën en oordelen opgeleverd die nog niet waren uitgesproken, volgens Chambers iets nieuws zeggen.

Vergeleken met de beide groepen 7 worden er in groep 8 in het eerste boek veel argumentaties op niveau 4 gegeven.¹⁴ In groep 8 komt de beleving herkenbaarheid het vaakst voor. De keuze van het boek *Groep acht aan de macht* waarbij de

14 EH7: Elf argumentaties buiten het boek. WW7: negen argumentaties buiten het boek. EH8: vijfentwintig argumentaties buiten het boek.

herkenbaarheid heel erg groot is, heeft hier vermoedelijk invloed op. De inhoud roept als het ware een vergelijking op met de eigen klas.

EH8-I-1-K-40-43 (19-11-2009) Groep acht aan de macht

1. Juf Iris Wie heeft het ook wel eens dat hij onder de tafel wil verdwijnen? Net als Rafi nu, die is er al bijna niet meer.
2. May Soms wel.
3. Juf Iris Ja, en kun je misschien vertellen waarom dat was? Waarom je dacht: "O, ik hoop dat de juf mij niet ziet?"
4. May Toen moesten we een moeilijke rekensom maken en dan dacht ik: "O, als ze mij maar niet ziet."
5. Juf Iris Ja, zegt Abia heel hard, dat heb ik ook wel eens. (iedereen lacht)
6. Juf Iris Ja, dat kan ik me heel goed voorstellen.
7. Hind Ja, dat heb ik ook maar het is ook belangrijker als je in groep 8 zit. (beleving niveau 4)
8. Kalila Bij mij ook hetzelfde, vaak bij rekenen. Bijvoorbeeld bij keersommen, dan denk ik dat ik die niet goed heb, want soms ben ik er niet zo goed in en dan ga ik soms ook onder de tafel zitten (lacht). (beleving niveau 4)
9. Juf Iris Maar is het eigenlijk erg als je foutjes maakt?
10. Kinderen Nee.
11. Raja Daar leer je van.
12. Juf Iris (wijst naar Raja) Daar leren we toch juist van. Gek eigenlijk dat we er zo bang van zijn. Ik maak ook heel vaak fouten.

De inlevingsvraag van de leerkracht roept bij Hind (r. 7) en Kalila (r. 8) herkenning met argumentatie buiten het boek op: "Groep 8 is een belangrijke groep en dan schaam je je als je de rekensommen niet zo goed snapt."

EH8-I-3-K-15-20 (3-12-09) Groep acht aan de macht

1. Juf Iris Wie wil er iets over zeggen of iets over vragen?
2. Misren Ik vind het wel dom dat ze discrimineren in het boek. Op mijn oude school discrimineerde de directrice. (beleving niveau 4)
3. Juf Iris Wie discrimineert er in het boek?
4. Kinderen Ruben.
5. Juf Iris Wat doet hij dan?
6. Hind Hij zegt turkie, turkie en hij doet gemeen tegen Emina.
7. Misren Mijn directrice op mijn vorige school discrimineerde. (beleving niveau 4)
8. Juf Iris Nog meer voorbeelden?
9. May Bij de barbecue, dan zeggen ze: "We gaan de politie bellen en ga terug naar je eigen land." (beleving niveau 4)
10. Talib Bij voetballen als we pingelen, zeggen andere kinderen: "Ga terug naar je eigen land." (beleving niveau 4)
11. Juf Iris En hoe reageren jullie daarop?

12. Umar Wij hadden zo'n oude vrouw naast ons en die zegt bij de barbecue dat ze de politie gaat bellen en dan zegt ze: "Ga weg naar je eigen land. Waar is je hoofddoek?" (beleving niveau 4)
13. Juf Iris Wat de vader van Ruben zegt, herkennen jullie allemaal wel?
14. Kinderen Ja.
15. Umar Als wij aan het pingelen zijn roepen ze: "Ga terug naar je eigen land". (beleving niveau 4)
16. Juf Iris Is het ook wel eens voorgekomen dat iemand het voor jullie opneemt?
17. Abia Een meisje in de straat die zei: "Hou nou eens op". (beleving niveau 4)
18. Hind Andere burens zijn wel lief en die vonden die man ook heel raar. (beleving niveau 4)
19. Yusuf Naast ons is zo'n oma die praat altijd voor zichzelf en als we de bal in haar tuin schoppen maakt ze die lek en ze gooit ook rommel in onze tuin. Maar de andere burens niet, die zijn lief en die komen zelfs bij ons binnen om te praten. (beleving niveau 4)
20. Talib Je moet je er niks van aantrekken.
21. Akram Wat ik raar vind. Ze discrimineren wel, maar ze gaan lekker naar ons land op vakantie. (beleving niveau 4)
22. Talib Er wordt het meeste gediscrimineerd door de politie zelf. Als je met groepje allochtonen bij elkaar staat, dan komt de politie wel bij ons langs, maar niet bij de anderen. (beleving niveau 4)

De belevingen gaan allemaal over herkenning van discriminatie. Leerlingen worden zich bewust van hun belevingen door erover te vertellen. Dit is een voorbeeld van wat Chambers benoemt als voor jezelf zeggen. Het hoge aantal scores op niveau 4 komt door de verscheidenheid van ervaringen van de leerlingen.

EH8-I-4-K-20-30 (10-12-09) Groep acht aan de macht

1. Juf Iris Misren, vertel nog even kort wat de opmerking is die je hebt opgeschreven.
2. Misren Toen mijn vader en moeder gingen scheiden, bleef ik ook bij mijn moeder en mocht ik niet naar mijn vader.
3. Juf Iris Oké, hoe zou je kunnen reageren? (verschillende vingers)
4. Juf Iris Misren, jij mag beurten geven.
5. Kalila Als je vader en moeder zijn gescheiden dan moet je naar allebei toe gaan. Je hoeft niet bij je moeder te blijven. Je moeder beslist niet alleen of je dat mag.
6. Juf Iris Vind ik een hele goeie reactie. Wat doet zij nu? Wat voor soort reactie geeft zij nu?
7. Yusuf Dat zij eigenlijk niet bij haar vader mag.
8. Juf Iris Ja, dat is de inhoud van wat ze vertelt, maar wat voor soort reactie is het. Wat doet Kalila nu?
9. Umar Eigen mening geven.
10. Juf Iris Juist, zij geeft haar mening. Dus als iemand een opmerking maakt op zijn post-it, dan kun je als reactie daarop je eigen mening geven. Wat kunnen we nog meer doen? Je hoeft dus niet je eigen mening te zeggen, het mag ook iets anders zijn.
11. Hind Ik vind het erg voor Annelies, maar ook erg voor Misren.
12. Juf Iris Jij vindt het ook vervelend voor Misren dat zij dat ook heeft gehad? Ja, dat vind ik ook een hele goeie reactie. En wat vind je dan ervan dat zij dit zo vertelt?

13. Hind Zij heeft lef.
14. Juf Iris Wat voor soort reactie geeft Hind? We hadden al een eigen mening geven.
Wat doet Hind?
15. Rafi Ze geeft een feit.
16. Juf Iris Ja, maar daar vertelt ze ook nog iets over.
17. Talib Ze geeft een compliment.
18. Juf Iris Juist, we hebben dus al twee dingen: je kunt je eigen mening geven, je kunt een complimentje geven, dat is wat Hind deed. Wie kan nog een reactie geven?
19. Umar Niet over haar mening maar als ik Annelies was, zou ik praten met haar moeder zodat zij haar begrijpt. Zo, samen praten.
20. Juf Iris Jij zou als je Annelies was, praten met haar moeder.
21. Umar Ja, en dan zeggen maakt niks uit, beetje troosten en dan maak je het weer goed.
22. Yusuf Ik wil iets zeggen over Umar.
23. Juf Iris Oké.
24. Yusuf Dat is wel gemakkelijker gezegd dan gedaan.
25. Juf Iris Het heeft heel wat losgemaakt. Je kunt dus 1: complimentje geven,
2: je eigen mening zeggen, maar je kunt ook?
26. Yusuf Vragen stellen.
27. Juf Iris Ja, goed zo, of iets toevoegen. Wat zou je Misren kunnen vragen?
28. May Ja, eh vond je het heel erg?
29. Misren Ja.
30. Juf Iris En wat zou je dan weer voor vraag kunnen stellen als zij zegt: "Ja."
31. May Hmmm.
(kijkt lachend naar Misren)
32. Raja Waarom vind je het zo erg?
33. Misren Ja, als je ouders uit elkaar zijn dan ga je meestal toch niet om de beurt, maar dan ben je bij je moeder omdat (draait met handen), omdat je bij haar bent en zij je opgevoed heeft.
34. Juf Iris Oké, vragen stellen mag.
35. Kalila Dat we nu over jou praten, vind je dat niet vervelend?
36. Misren Nee.
37. Juf Iris Knap van jou, Misren, dat je dit allemaal aan ons wilt vertellen.

Hind geeft haar beleving weer over zowel de situatie van het personage Annelies als van haar klasgenoot Misren (r. 11). De opmerkingen van de leerlingen zijn gericht aan Misren. Volgens Chambers voor anderen zeggen. Naar aanleiding van de belevingsopmerking van Misren waarin ze een relatie legt tussen de ervaringen van het personage Annelies en haar eigen ervaringen (r. 2), geven de leerlingen hun mening weer over de situatie van Misren (r. 5) en van Annelies (r. 19). In dit fragment probeert de leerkracht de leerlingen te laten nadenken over het geven van mogelijke reacties. Ze gaat in op de vorm van de reactie en niet op de inhoud. Vanuit een betekenisvolle situatie ontdekken de leerlingen vier manieren om op elkaar te reageren: mening geven, compliment geven, iets toevoegen en vragen stellen.

7.2 ONTWIKKELING IN BELEVING BIJ HET DERDE EN HET VIERDE BOEK

Bij de eerste twee boeken helpt de leerkracht door instructie en vragen leerlingen naar de zone van de naaste ontwikkeling. Bij het derde en vierde boek hebben leerlingen geleerd om zelfstandig over hun belevingen te praten. In deze paragraaf wordt aangegeven op welke manieren leerlingen zelfstandig hun belevingen bespreken.

POST-IT-OPMERKINGEN

Bij het tweede gesprek over *Groep acht aan de macht* bespreken Umar en Jamal hun post-it-opmerkingen over hun beleving.

EH8-I-2-G-10-13 (24-11-09) *Groep acht aan de macht*

1. Umar Hier gaat hij zo schelden over turkie en dat is niet zo leuk voor die jongen. En dan gaat hij zo'n beetje vieze woorden zeggen en (bladert in het boek en laat aan Jamal een bladzijde zien). Hier vind ik het spannend want Ruben gaat met Charlotte. Deze tekst vind ik (lacht verlegen).
2. Jamal Ik heb het hoofdstuk van zwarte Mario gelezen tot bladzijde 33 en dat vond ik spannend. En bladzijde 34 vind ik spannend, want dan gaat ze vechten en dat vind ik wel een beetje grappig, dat een meisje met een jongen gaat vechten. Dat was het dan.
3. Umar Ik vond het een zielig stuk dat de ouders zo zeiden de ouders van eh hier ja, van Annelies. De moeder en de vader van Annelies waren boos op elkaar en de moeder en vader waren gescheiden. Dat vond ik wel een zielig stukje.
Een vraagje: "Is familie van jou ook gescheiden? Iemand?"

Leerlingen vertellen aan elkaar wat ze spannend en zielig vinden. Ze stellen geen verdiepingsvraag, volgens Chambers voor jezelf zeggen. In het volgende fragment stellen leerlingen verdiepingsvragen.

EH8-III-4-G-9-17 (24-3-10) *De blauwe maansteen*

1. Hasna Ik vind het wel heel leuk dat prins I-an en prinses Hyacinta elkaar ontmoeten. (beleving niveau 3)
2. Talib Waarom vind je dat leuk?
3. Hasna (haalt schouders op, lacht)
4. Jamal Zal ik het doen? Ik heb vijftien post-its geplakt.
5. Talib (is verbaasd en lacht als hij ziet dat Rafi één woord op ieder briefje geschreven heeft).
6. Jamal Bladzijde 76. Ik vond op bladzijde 76 een leuk stuk toen ze gingen slapen en zo. Ja, toen moest ik denken. Toen ik met mijn vriend logeerde en zo met de auto. Hetzelfde was bij mij gebeurd met mijn vriend en zo. Was wel grappig en zo. (beleving niveau 4)
7. Talib En zo! (Hasna, Talib, Rafi en Jamal lachen)
8. Talib Waarom vind je dit een grappig stukje?

9. Jamal Omdat het grappig is.
10. Hasna Waarom? Hoezo grappig? Dat zeg je toch niet zomaar?
11. Talib Vond je het grappig omdat? Welk stukje koos je?
12. Jamal Op bladzijde 76. Kijk, dat vond ik grappig. De prins die een gevleugeld beestje binnen laat, maar dat kan helemaal niet. Dat is een sprookje of zo. (beleving niveau 4)
13. Talib Oké, we zijn klaar. Ik heb nog wel een stukje dat ik kan voorlezen. (leest fragment voor waarop Grietje en Jan door de poortwachters ondervraagd worden, andere kinderen lezen mee.)
14. Talib Ik vond dit een heel leuk stukje omdat de grenswachters eigenlijk niet wisten wat er aan de hand was met prins I-an en prinses Hyacinta en Joost en Jan. Daarom vond ik het leuk. Dat ze gingen vragen en dat ze toch niks gingen antwoorden.
15. Hasna Waarom vind je dit grappig?
16. Talib Omdat de grenswachters er eerst helemaal van niks weten en dat ze toch dingen willen weten en dat Grietje en Jan niks loslaten.

Leerlingen willen van elkaar weten waarom ze een fragment grappig vinden. Ze vertellen aan elkaar hun argumentaties, volgens Chambers voor anderen zeggen. De waaromvraag is voor Hasna en Jamal te algemeen om te beantwoorden (r. 2, r. 9). De concretere vraag naar het grappige fragment (r. 11) helpt Jamal om zijn beleving te motiveren (r. 12). Hasna stelt een waarom-vraag (r. 15), terwijl Talib al gemotiveerd heeft waarom hij het fragment grappig vindt (r. 14).

VERBINDEN VAN EIGEN LEVEN MET DAT VAN DE PERSONAGES

In de miniles hebben leerlingen een verbinding gelegd tussen personages en hun eigen leven. In de kleine groepsgesprekken praten ze hier op door.

WW7-III-3-G-3-10 (18-3-10) *Bezoek van Mister P*

1. Thomas Op wie vind je jezelf het meeste lijken?
2. Anneke Ik, op Lena.
3. Thomas Waarom?
4. Anneke Ik ben ook zorgzaam, maar ik heb nog niet zo veel over Lena gelezen, dus ik weet het niet.
5. Iri En jij bent ook wel eens van de duinen gevallen.
6. Anneke Ja, en ik vind dat Thomas veel op Jo-Jo lijkt.
7. Thomas Soms wel. Op welk stukje van het boek heb jij gezien dat je op Lena lijkt?
8. Anneke In het begin, toen ze kwam, maar ik vind het wel stom van Lena dat ze opeens wegfietste, maar ik zou het zelf ook gedaan hebben.
9. Thomas Wat vind jij een goede eigenschap van Lena die jij ook hebt?
10. Anneke Ze is nieuwsgierig, ze vraagt heel veel en dat doe ik ook. (beleving niveau 4).
Waarom vind jij dat je op Jo-Jo lijkt?

11. Thomas Ja, uhm, soms kan ik ook best wel brutaal zijn, zoals hij. Als ik geen zin heb, niet dat ik me dan zó uit, wel anders. Dan vraag ik waarom of zo en dat doet ie op het laatste stukje, bladzijde 70, geloof ik. Daar was het dat ie wel boos was en dat er weer iemand over begint dat hij zich heel erg opreegt over de kleinste dingen.¹⁵ En ja, dat kan ik wel begrijpen, maar ik zou me wel anders uitdrukken. (beleving niveau 4)
12. Anneke Waar lijkt je juist niet op Jo-Jo?
13. Thomas (denkt na) Maar ikke, ik word wel graag geholpen door mijn moeder en zo. Ik ben wel zelfstandig. Maar zijn vader en moeder willen hem alleen maar helpen. En als hij dan kwaad wordt, dat vind ik minder van hem. Dat vind ik het leuke aan zo'n hoofdpersoon. Ze lijken niet precies op iemand. Iedereen heeft weer een ander karakter.
14. Anneke Maar het is net alsof je zelf in die situatie zit. Ik denk niet dat jij met die schoenen gaat lopen.
15. Thomas Maar ja, als ik verrek van de pijn net zoals Jo-Jo, dan zou ik liever op wat minder mooie schoenen lopen dan dat ik niet zou kunnen lopen. (beleving niveau 4)

Leerlingen zijn na een goede instructie van de leerkracht heel goed in staat om zelfstandig een gesprek te voeren waarin ze zich ontwikkelen in hun literaire competentie. Ze stellen elkaar vragen waardoor ze hun eigen belevingen motiveren met argumenten. In vergelijking met de personages wordt het eigen zelfbeeld verwoord (r. 8, r. 11). In dit gesprek wordt op hoog niveau met elkaar gediscussieerd, de meer complexe emoties als nieuwsgierig (r. 10) antipathie (r. 13), en boosheid (r. 11) worden met elkaar besproken.

STELLEN VAN VRAGEN

Bij het keuzeboek *De 1001 geheimen van Eva Zout* bespreken leerlingen dat ze het niet leuk vinden als ze zouden ontdekken dat hun vader met een andere vrouw zou zoenen. In de kring wordt dit probleem aan de andere leerlingen voorgelegd.

EH7-IV-4-K-51-57 (9-6-2012) *De 1001 geheimen van Eva Zout*

1. Zafier We hadden nog een vraag. Eva Zout haar vader gaat vreemd met de vriendin van de moeder, die had hij gezoend. Wat zou jij doen als je vader dat deed?
2. Saïda Ik zou het wel tegen mijn moeder vertellen. Maar mijn ouders zouden dan wel gaan scheiden. (beleving niveau 4)
3. Juf Iris En zou je dat leuk vinden?
4. Saïda Nee, maar ik zou het wel vertellen. (beleving niveau 4)
5. Zafier Ik zou het ook niet leuk vinden. Ik zou het niet vertellen, want mijn moeder heeft een baby in haar buik en ze heeft het al moeilijk. En dan zou ik bijvoorbeeld wel hulp vragen bij iemand. (beleving niveau 4)
6. Allen De Kindertelefoon.
7. Zarah Of na de geboorte het vertellen.

15 Zich opregen is een interferentiefout vanuit het Duits 'sich aufregen'.

8. Rachid Ik zou met mijn vader praten en zeggen dat hij het niet moet doen. (beleving niveau 4)
9. Zafier Eva zat in de winkel en haar vader zag ze zo bezig en toen was hij aan het mailen en toen kwam Eva en toen zei hij: "Nee ik ben een spelletje aan het spelen." En toen maakte hij snel een spel open, maar hij mailde naar die juffrouw. (interpretatie niveau 2)
10. Saïda Ik zou met die vriendin gaan praten en zeggen dat ze niet meer met mijn vader moet gaan. (beleving niveau 4)
11. Juf Ceciel Dit vind ik wel een interessant gesprek. Een aantal zegt: "Ik zou het mijn moeder niet vertellen," of: "Ik zou het mijn moeder wel vertellen." Andere kinderen zeggen: "Ik zou met die papa gaan praten," of: "Ik zou met een andere mevrouw gaan praten."
12. Milan In het boek vertelt Eva het niet aan haar moeder.
13. Zafier Maar het is al vreemd, want die ene waar hij mee heeft gezoend die heeft een snor en nog iets. (beleving niveau 3)

Leerlingen denken verschillend over het wel of niet vertellen aan je moeder als je vader met een ander zoent (r.2, r. 4, r. 5). Er wordt gezocht naar oplossingen om het gedrag van de vader te veranderen (r. 9, r. 11). Met elkaar proberen kinderen tot een oplossing te komen waar ze in hun eentje niet helemaal uitkomen, volgens Chambers samenspraak.

Ook bij EH8 stellen leerlingen elkaar bij het derde boek meer vragen over de relatie tussen de ervaringen van de personages en hun eigen ervaringen.

EH8-III-2-K-28-35 (10-3-10) De blauwe maansteen

1. Misren Ik heb het stukje gekozen waarin Joost niet meer in zichzelf geloofde. Ik had geschreven dat ik mezelf niet meer geloof als anderen mij heel erg pesten. (beleving niveau 4)
2. Juf Iris Bedenk eens goede vragen voor Misren.
3. Abia Heb je dat ook wel eens meegemaakt?
4. Misren Ja.
5. Abia Hoe was dat?
6. Misren Ik was gewoon buiten en toen kwamen er een paar jongens en meisjes naar me toe en die gingen me uitschelden.
7. Abia Hoe voelde je je?
8. Misren Ik voelde me heel erg verdrietig en eenzaam. (beleving niveau 4)
9. Juf Iris Mooi Abia, heel goed gedaan meid. Misren, jij mag zelf beurten geven.
10. Hind Wat zeiden ze en waarom deden ze dat en wat geloofde je dan niet meer?
11. Misren Ja, ze zeiden de hele tijd tegen mij dikzak, varken, olifant en ze zeiden ook: "Je bent lelijk, ga maar terug naar je eigen land."
12. Hind En waar geloofde jij niet meer in?
13. Misren Ja, mijn moeder zegt zo: "Je stinkt niet." Omdat ik elke dag wel vier keer wil douchen en dan zegt mijn moeder: "Je stinkt helemaal niet en zo."
14. Hind O, en dat geloofde jij niet.

15. Misren (knikt)
16. Hind Enne, douche je nog steeds?
17. (iedereen lacht, Misren ook)
18. Juf Iris Goede vraag. Nog steeds vier keer per dag Misren?
19. Misren Nee, één keer.
20. Juf Iris Gelukkig maar. Goed gedaan, Busra.
21. Umar Wat zijn de overeenkomsten tussen jouw gebeurtenis en het boek?
22. Juf Iris Wauw, Umar!
23. Misren Joost, hij maakte dat ook mee, want hij dacht dat hij naar de maan was gevlogen met de vuurvogel en zo. Omdat ze hem zo erg pestten dacht hij: "Heb ik dat nou gedroomd of is het echt gebeurd?" (interpretatie niveau 3)
24. Juf Iris Nida, nog een vraag over wat ze nu vertelt.
25. Nida Vond je het zielig voor Joost en waarom vond je het zielig?
26. Misren Ik heb het zelf ook wel. Je voelt je gewoon alleen en dat zegt hij ook: "Ik wou dat ik een vriend had." En (haalt haar schouders op) dat wil ik eigenlijk ook. (beleving niveau 4)

Door de belevingsvraag van Abia (r. 7) kan Misren haar gevoelens onder woorden brengen. Umar (r. 21) brengt verdieping aan door te vragen naar de relatie tussen de ervaringen van Misren en het hoofdpersonage Joost. De verdiepingvraag van Nida (r. 25) roept bij Misren een vergelijking op tussen de gevoelens van Joost en haar eigen gevoelens. De beschrijvingen in het boek geven haar meer zicht op haar eigen beleving. In dit gesprek heeft ze woorden gevonden voor haar eigen beleving, volgens Chambers voor anderen zeggen.

EH8-III-3-K-18-22 (17-3-10) De blauwe maansteen

1. Nida Ik vind dat Joost heel erg veranderd is in zijn gedrag en dat hij durft. En in het begin was hij zo een beetje alleen en eenzaam. En daarna toen hij de voetsporen moest volgen, vond ik dat hij dapper was met het zwaard en van die veer. (interpretatie niveau 3)
2. Juf Iris Iemand uit een ander groepje. Reageer hier eens op.
3. Hind Ja, uhm, heel goed dat je dat hebt verzonnen en (denkt na). Uh, is het bij jou ook zo dat je. Uh, is het bij jou ook zo dat je eerst niet durft en daarna dapperder wordt?
4. Nida Ja.
5. Busra Wat was dat dan?
6. Nida Ja, eerst durfde ik niet in de kring te praten, maar nu wel.
8. Busra En wat heeft je wijs gemaakt?
9. Nida Gewoon, omdat ik het moet doen en vooral niet schamen.
10. Busra Maar hoe is dat gekomen? Heeft iemand dat tegen je gezegd? Of gewoon uit jezelf? Omdat iedereen wat zei, of omdat de juffrouw zei dat je ook wat moest zeggen?
11. Nida Ja, dat.
12. Busra Vind je dit nu beter?
13. Nida Ja.
14. Busra En was je eerst bang dat ze je uitlechten?
15. Nida Nee.

16. Busra Waarom durf je dat nu wel?
 17. Nida Eerst was ik bang, maar daarna niet meer. (beleving niveau 4)
 18. Juf Iris Nou dames, hartstikke mooi. Hele goeie vragen, geweldige antwoorden.
 Prachtig, goed gedaan, dat is de bedoeling. Zo moet het.

De vragen van leerlingen (r. 3, r. 7, r. 10, r. 16) helpen Nida om haar inzichten in haar veranderde beleving te verwoorden. De angst om in de groep iets te zeggen heeft ze gedeeltelijk overwonnen en ze kan en durft dit aan haar klasgenootjes te vertellen. De vergelijking met de ervaring van het personage geeft Nida meer inzicht in haar eigen ontwikkeling, volgens Chambers voor anderen zeggen.

REFLECTIE OP EIGEN BELEVING

WW7-III-4-G-30-33 (25-3-10) *Bezoek van Mister P*

1. Thomas Ik vind het wel fijn dat ik nu ook andere boeken lees en niet meer het verwijt krijg dat ik alleen maar strips lees. (beleving niveau 4)
2. Han Ik wil nog iets zeggen. Uh, eerst las ik bijna alleen maar *Harry Potter*-boeken, maar nu is dat anders. Toen we dat eerste boek kregen dacht ik dat boek lijkt me niet zo leuk, maar uiteindelijk werden die boeken toch wel leuk. (beleving niveau 3)
3. Anneke Bedoelde je net toen je het eerste boek kreeg het eerste boek van het leesproject of het eerste *Harry Potter*-boek?
4. Han Het leesproject.
5. Anneke Dat heb ik ook bij het leesproject. Maar als ik aan het lezen ben, dan moet ik er wel echt inzitten en dan lukt het me pas. Ja, sommige boeken, maar meestal kan ik niet wachten tot het spannend wordt. Dan blader ik snel verder anders begrijp ik het niet. (beleving niveau 4)
6. Han Soms moet ik wel teruglezen.
7. Thomas Aan sommige boeken heb ik gewoon geen boodschap. Deze boeken zijn wel leuk. Ja, iedereen leest het en dan lees je mee. (beleving niveau 4)
8. Han Bij elk boek denk ik in het begin, saai en daarna wordt het toch leuk. (beleving, niveau 3)
9. Thomas Ik ben al lang blij dat het een jongensboek is.
10. Anneke Ja enne, ik zou toch ook wel eens een keer een boek willen waar een meisje de uh.
11. Han Het gaat niet echt over voetbal. (interpretatie niveau 3)
12. Thomas Nee, dat vind ik ook niet.
13. Anneke Het scheelt dat mijn zus ook voetbalt, want als Jo-Jo en Simon in de kleedkamer staan dan kan ik me dat inbeelden. Ik ben vaker met mijn zus mee geweest. En als zij niet aan voetballen deed, dan had ik niet geweten hoe het er allemaal uit zag. (beleving niveau 4)
14. Han Ik heb een vraag over het einde van het boek, dat snap ik niet.
15. Anneke Daar moet je nu niet over praten.
16. Thomas Ik denk niet dat we dat al allemaal gelezen hebben.

Thomas en Han merken op dat het leesproject hun leesvoorkeur vergroot heeft (r. 1, r. 2). Thomas wijt zijn verandering in leesmotivatie aan de leessituatie waarin

lezen meer een sociale aangelegenheid is geworden (r. 7). Het belang van leesbeleving wordt door Anneke onder woorden gebracht (r. 5, r. 13). Uit de opmerkingen van Han (r. 6, r. 8) blijkt dat hij tijdens het lezen zijn tekstwerelden uitbreidt. Evenals Anneke moet hij eerst in de wereld van het boek zijn, voordat hij ervan kan genieten. Teruglezen gebruikt hij als strategie om te kunnen interpreteren. Uit de opmerking van Anneke dat de vraag van Han over het einde van het boek nog niet besproken kan worden, blijkt dat het belangrijk gevonden wordt dat het gesprek gaat over de bladzijden die iedereen gelezen heeft.

Uit de fragmenten blijkt dat leerlingen genieten van het praten over hun belevingen. Welke invloed de interventies zoals vragen stellen, post-it-opmerkingen schrijven, relatie leggen tussen belevingen van de personages met eigen belevingen hebben op de groei in de dimensie beleving wordt in paragraaf 7.9 besproken.

7.3 ONTWIKKELING IN INTERPRETATIE BIJ HET EERSTE EN TWEEDE BOEK

Als leerlingen eenmaal hun belevingen gaan interpreteren groeien ze ook in het beargumenteren van hun interpretaties. Bij het tweede boek is er een groei van beargumenteerde interpretaties bij de leerlingen van EH7 en EH8. Bij de leerlingen van WW7 is de argumentatie bij het eerste boek *Verkocht* echter sterker dan bij het tweede boek *Tien torens diep*. Dit wijst erop dat de keuze van het boek invloed heeft op de aard van de argumentatie. In deze paragraaf wordt beschreven hoe in interactie met de leerkracht en met elkaar leerlingen zich ontwikkelen in hun interpretatie. Ingezoomd wordt op de uitwerking van verschillende soorten vragen.

VRAGEN NAAR VERDIEPING

Het beargumenteren van interpretatie wordt op gang gebracht door het stellen van vragen over personages, situaties of belevingen die leerlingen opvallend vinden. Verdiepingsvragen sluiten aan op wat leerlingen inbrengen en worden niet gesteld om na te gaan of de situatie begrepen wordt.

WW7-1-2-K-18-20 (26-11-09) *Verkocht*

1. Juf Marja Wat zou Yaqub gewenst hebben?
2. Marieke Dat hij weer terug kan naar zijn vader en moeder en naar zijn zus.
3. Juf Marja Dat denken jullie allemaal, denk ik. Of is er iemand die denkt dat hij iets anders zou wensen?
4. Anneke Ja, ik denk een beetje wat Marieke zegt. Maar ik denk dat hij hoopt dat die man, hoe heet hij ook weer, Asnar, dat die aardig tegen hem gaat doen en hem goed gaat verzorgen. (interpretatie niveau 3)

5. Thomas De wens van Asnar is al uitgekomen, dat hij papa moest zeggen, maar die van Yaqub moet nog lang wachten.
6. Juf Marja Waarom lijkt het jou zo vervelend dat hij papa moet zeggen?
7. Marieke Ja, hij was pas vijf, geloof ik. En hij heeft toch al lang met zijn vader opgetrokken en dat hij dan ineens tegen iemand anders papa moet zeggen. Als ik tegen een kennis bijvoorbeeld papa zou moeten zeggen, zou ik dat ook niet leuk vinden. (beleving niveau 4)

De regievraag van de leerkracht (r. 3) leidt tot aanvullende reacties op de interpretatie over de wens van Yaqub (r. 4, r. 5). Op de verdiepingsvraag van de leerkracht (r. 6) legt Marieke een relatie tussen de beleving van Yaqub en haar eigen beleving (r. 7). De leerlingen beantwoorden de vragen van de leerkracht, volgens Chambers voor jezelf zeggen.

In het volgende fragment bespreken de leerlingen in tweetallen waar ze in de kring over verder willen praten. De leerkracht begeleidt dit gesprek.

WW7-II-4-G-05-07 (18-2-10) *Tien torens diep*

1. Iri We willen het over de film hebben die ze op school laten zien. We hebben niet alleen naar de leuke dingen gekeken, maar ook wat niet leuk was. In de mijnen zijn ook dingen die niet leuk zijn. (interpretatie niveau 3)
2. Juf Marja En dat lieten ze in die film niet zien. Vond jij dat ook, Noor?
3. Iri Ze doen alsof ze het alleen maar leuk vinden. (interpretatie niveau 2)
4. Noor Ja, dat is waar (onverstaanbaar).
5. Juf Marja Jij vindt dat ze in die film geen goede informatie geven. Ze vertellen niet welke gevaarlijke dingen er zijn.
6. Noor Op school, in die film zelf, laten ze alleen maar zien wat leuk is. (interpretatie niveau 2)
7. Juf Marja Waarom laten ze die film zien, denken jullie?
8. Iri Ja, dat ze naar de mijnen komen. (interpretatie niveau 3)
9. Juf Marja Waarom zouden ze dat doen, denk je?
10. Iri Ja, voor het geld. (interpretatie niveau 3)
11. Juf Marja Hoe zit dat dan met het geld?
12. Noor De fabrieken krijgen, zeg maar, het geld en hun moeten hard werken. Ze krijgen ook wel geld, maar niet zo veel. (interpretatie niveau 3)

Iri en Noor hebben zelf ontdekt dat de voorlichtingsfilm over de mijnen niet waarheidsgetrouw is (r. 1). Ze hebben een referentie gelegd naar hun eigen beleving over de mijnen die anders is dan de voorgestelde situatie in de voorlichtingsfilm. De verdiepingsvragen van de leerkracht laten de leerlingen nadenken over de achterliggende bedoeling van de film (r. 7, r. 9, r. 11). De argumentatie hierover wordt verlegd van het concrete doel 'mensen naar de mijnen lokken' (r. 8), naar de dieper liggende oorzaak, de verschillen in rijkdom tussen mijnjenaars en

mijnwerkers (r. 10, r. 12). Iri en Noor maken een referentie naar de motieven van de mijnneigenaars om mensen naar de mijn te lokken. Er is sprake van een *top-down* verwerkingsproces. In samenspraak met elkaar en met de leerkracht wordt een nieuwe interpretatie ontdekt.

De andere cultuur waarin *Verkocht* zich afspeelt, roept vergelijking op tussen het eigen leven en leven van de personages. Dit roept inlevingsvragen op.

VRAGEN NAAR INLEVING

De vraag van de leerkracht om na te denken met welk personage de leerlingen bevriend zouden willen zijn, roept vragen en gevoelens op over de personages.

EH7-III-4-K-20-23 (24-3-10) *Verkocht*

1. Juf Ceciel Met wie zou je bevriend willen zijn of met wie bijvoorbeeld helemaal niet?
2. Akram Met Yaqub.
3. Juf Ceciel Met Yaqub zou jij wel bevriend willen zijn.
4. Akram Lijkt me een aardige jongen.
5. Juf Ceciel Waarom lijkt die je aardig?
(kinderen steken hun vinger op)
Stel elkaar vragen hè. Wat ik nu bij Akram doe, mogen jullie onderling ook doen.
6. Akram Hij, eh.
7. Loeka Hij heeft niks kwaads gedaan.
8. Akram En hij, eh.
9. Zafier Maar stel je voor dat dat zo helemaal in het boek staat, en dat dat in het echt niet zo is.
10. Akram. Denk je nu echt dat wat er in het boek staat echt is?
11. Zafier Maar hij kan ook bang zijn omdat hij nu bij Asnar is. Stel je voor dat hij wil vluchten dan krijgt hij net als Said ook zweepslagen.
12. Suha Waarom heb je Yaqub gekozen? Er zijn toch ook andere mensen.
13. Akram Hij heeft maar kort geleefd.
14. Loeka Het hele boek gaat over hem.
15. Saïda Ik zou Noor kiezen. Ze is echt leuk omdat ze gekneusde benen had. Ik zou met haar meewerken. Ik kan voor haar geld verdienen of zo.
(leerlingen praten door elkaar)

Op aandringen van de leerkracht gaan de leerlingen met elkaar in gesprek. De opmerking van Zafier (r. 9) is voor meerdere interpretaties vatbaar. Akram (r. 10) denkt dat Zafier niet weet dat de werkelijkheid in het boek verzonnen is door de schrijver. Het kan echter ook zijn dat Zafier zich afvraagt of de informatie die de schrijver in het boek over Yaqub geeft wel volledig is. Zafier weet op de verdiepiings-

vraag van Akram geen antwoord en maakt een opmerking over de beleving van Yaqub. Als er aan Zafier gevraagd was om zijn opmerking toe te lichten, zou hij meer aangezet zijn om zijn opmerking te beargumenteren.

VRAGEN NAAR VERANDERING VAN PERSPECTIEF

Bij het boek *Verkocht* wordt zowel bij EH7 (boek 3) als WW7 (boek 1) het perspectief verlegd van de wereld in het boek naar de eigen wereld.

WW7-I-3-K-25-40 (1-11-09) *Verkocht*

1. Bert Het stond in het boek dat hij (Asnar) boos was op de kameel. (interpretatie niveau 2)
2. Juf Marja Kun je je dat voorstellen?
3. Bert Nee, dat vond ik dus zielig dat hij die kameel uitschold. (beleving niveau 2)
4. Juf Marja Wie vind jij dan dat er verantwoordelijk voor is?
5. Bert (denkt 10 seconden na) Asnar. (interpretatie niveau 3)
6. Juf Marja Wie is het met Bert eens? Wie is het er niet mee eens? Vertel eens, Jan.
7. Jan Hij (Babu) wil op de kameel en niet Asnar, dus ik vind eigenlijk dat het ook een beetje zijn eigen verantwoordelijkheid is. (interpretatie niveau 3)
(veel leerlingen willen hierop reageren).
8. Dirk (verontwaardigd) Het was helemaal niet zo, want hij was bang voor de kameel en hij wou er niet op rijden en toen hebben ze hem gewoon op de kameel gezet en toen is ie er van af gevallen. Dus eigenlijk is het niet zijn eigen schuld. Dat is de schuld van de kameel. En van wat Bert zei dat Yaqub eigenlijk aan het schelden was op Asnar, maar daarna zei die: "Op de kameel," omdat eh, anders zou er zeker iets gebeuren. (interpretatie niveau 3)
9. Juf Marja Wat er zou kunnen gebeuren? Jij scheldt op mij, wat denk je dat er dan gaat gebeuren?
10. Marieke Dan zeg jij: "Ga maar even afkoelen." (beleving niveau 4)
11. Juf Marja En wat denk je, jij scheldt op Asnar zou Asnar ook zeggen: "Ga jij maar even afkoelen?" Wat zou er dan kunnen gebeuren?
12. Marieke Dan mag je niet meer meedoen met de kamelenrace. (interpretatie niveau 3)
(andere leerlingen willen reageren.)
13. Juf Marja Wat denk jij, Noor?
14. Noor Ik denk dat hij dan geslagen wordt door die sigaret te pakken. (interpretatie niveau 3)
15. Juf Marja Wat is er aan de hand met die sigaret?
16. Noor Hij heeft een sigaret en dan komt hij steeds dichterbij en dan denk ik dat hij gaat branden. (interpretatie niveau 3)

Bert geeft een *bottom-up* verwerking, hij verbindt verschillende zinnen over de behandeling van de kameel door Asnar. Op de vraag van de leerkracht geeft hij aan dat dit voor hem een open plek is. Zijn meeleven gaat niet zozeer uit naar Babu, maar naar de behandeling van de kameel (r. 3). De leerkracht brengt verdieping aan door te vragen wie de leerlingen verantwoordelijk achten voor de dood van Babu (r. 4). Hierop komen verschillende interpretaties: Asnar (r. 5), eigen

verantwoordelijkheid (r. 7), het gedrag van de kameel (r. 8). In hun referenties worden verschillende standpunten geconstrueerd. Door de vraag van de leerkracht naar het verschil tussen de wereld in het boek en de eigen wereld (r. 9) realiseren de leerlingen zich dat Yaqub door Asnar mishandeld wordt en niet vrij kan reageren (r. 12, r. 14, r. 16). De afhankelijke situatie van Yaqub kunnen de leerlingen zich nu beter voorstellen. Door de vragen van de leerkracht vindt een reconstructie plaats van de toedracht van gebeurtenissen. In samenspraak met elkaar en met de leerkracht komen de leerlingen meer te weten over het gedrag van de personages.

Philia en Roos hebben met elkaar besproken dat ze net als Yaqub ook wel eens met drie kinderen samen op één matras slapen. Roos vertelt hierover in de kring. De leerkracht stelt hierop een vraag naar beleving vanuit het perspectief van Yaqub.

WW7-1-4-K-15-19 (10-12-2009) Verkocht

1. Juf Marja Wanneer slaap jij met iemand anders samen op één matras?
2. Roos Als er iets aan de hand is.
3. Juf Marja Is dat dan een vervelende situatie waarin jij dan verkeert?
In welke situaties gebeurt dat?
4. Roos Bij een feestje.
5. Juf Marja Dan heb jij het heel anders hè? Yaqub zit in een ellendige situatie. Hij krijgt geen matras van de andere kinderen omdat hij maar zo'n klein menneke is. En jij bent jarig en je hebt een slaapfeestje en er mogen een heleboel kinderen bij jou blijven slapen. En jij wordt 's morgens wakker en je denkt: "lekker ontbijten." Hoe wordt Yaqub wakker? Gaat hij ook lekker ontbijten? Reageer eens.
6. Susan Hij krijgt niks.
7. Dirk Ik weet wel hoe hij wakker wordt (snikt): "Was ik maar thuis!"

Philia en Roos hebben een *top-down* verwerking gemaakt waarbij ze hun logeerpartijtjes vergelijken met de situatie van de personages die samen in de barak slapen. De leerkracht verplaatst het perspectief van de leerlingen naar de personages in het boek. Hierdoor beseffen ze dat ogenschijnlijk dezelfde situatie door het verschil in levensomstandigheden heel anders ervaren wordt. De *top-down* verwerking wordt door de vragen van de leerkracht aangepast aan de informatie uit het boek. In samenspraak wordt de beleving van Yaqub verduidelijkt.

In het laatste gesprek over dit boek ontwikkelt zich tussen drie leerlingen een interpretatie over het gedrag van Asnar en wordt een relatie gelegd tussen de situatie in het boek en de werkelijkheid.

Leerlingen verplaatsen zelf het perspectief naar een andere plaats en andere tijd.

WW7-I-5-G-8-12 (17-12-09) Verkocht

1. Philia Maar Asnar deed eigenlijk kindermishandeling. (interpretatie niveau 3)
2. Janneke Ja, eigenlijk wel. Met die jockeys was eigenlijk slavernij om geld te winnen en hij had eigenlijk beloofd dat hij al het geld aan de ouders zou geven. Maar hij heeft het eigenlijk meer voor zichzelf gehouden. (interpretatie niveau 3)
3. Philia Dit stukje gaat erover dat Asnar is opgepakt voor slavernij.¹⁶ (interpretatie niveau 2)
4. Marieke Je moet je voorstellen dat als jij daar was en je kreeg nooit eten. (interpretatie niveau 4)
5. Philia Ik vind het wel raar dat Asnar niet gaat werken, maar slavernij gaat doen. Als je slavernij gaat doen, word je opgepakt en als je gaat werken, word je niet opgepakt. (interpretatie niveau 4)
6. Marieke Yaqub had dan wel bewijs moeten verzamelen. Bijvoorbeeld, dat ze nooit eten kregen en dat ze elke keer moesten werken. En als ze een keer een wedstrijd zouden winnen, dat ze dan eten zouden krijgen. Ja, als hij nou een camera had gehad. (interpretatie niveau 3)
7. Philia Mag ik iets zeggen. Ik denk dat het boek wel gebaseerd is op een waar gebeurd verhaal, bijvoorbeeld wat er in arme landen gebeurt. Het kán zijn. (interpretatie niveau 4)
8. Marieke Dat staat misschien in een volgend boek.
9. Janneke Ik denk dat dat van Noor fantasie is, maar de rest is, denk ik, wel waar. (narratief begrip niveau 2)
10. Marieke Nu denk ik niet meer; misschien in zo'n landen maar niet hier in Nederland of zo. (interpretatie niveau 4)
11. Philia Ik denk dat het nu niet meer voorkomt.
12. Marieke Misschien wel in andere landen.
13. Philia (bladert door het boek) Hier staat (leest voor): "Douane in India onderschept negen kinderjockeys."
14. Janneke Zijn dat echte stukjes uit de krant?
15. Marieke Dat zou best kunnen.
16. Philia Maar je weet het maar nooit zeker.

Philia interpreteert het gedrag van Asnar als kindermishandeling, een conclusie over zijn gedrag (r. 1). Janneke maakt hierop een referentie over het motief van Asnar (r. 2). Marieke en Philia verbinden verschillende referentieniveaus. Marieke legt een relatie met haar eigen leven, waardoor ze de ervaringen van de ontvoerde kinderen concretiseert (r. 4). Philia geeft aan dat ze het gedrag van Asnar vreemd vindt, omdat dit gedrag bestraft wordt. Ze maakt hierbij een generalisatie over het straffen van slavernij en het belonen van werk (r. 5). Even later motiveert ze haar veronderstelling dat het een waar gebeurd verhaal is met de situatie in arme landen (r. 7). Dit leidt tot het uitspreken van veronderstellingen over wat echt gebeurd en wat fantasie is. Janneke (r.9) merkt op dat sommige situaties in het boek fantasie zijn en andere wel echt gebeurd kunnen zijn. Hier wordt niet op ingegaan. Marieke

16 Post-it-opmerking Philia: Ik vind het goed dat Asnar ontdekt is voor slavernij (p. 171).

trekt een conclusie waarbij ze een relatie buiten het boek legt vanuit verschillende perspectieven (r. 10, heden-verleden; westerse landen-Arabische landen). Philia verandert van *top-down* naar *bottom-up* verwerking als ze een stukje voorleest uit de krantenartikelen in het boek. Bij Janneke roept dit de vraag op naar het realistische van deze krantenartikelen (r. 14). De leerlingen laten meerdere interpretaties open. Philia verwoordt het besef dat in literatuur een spel gespeeld wordt met fantasie en werkelijkheid (r. 16). In samenspraak met elkaar wordt de relatie tussen realiteit en fantasie verder uitgediept.

In het volgende gesprek wordt het verschil in gedrag tussen de politie in Nederland en in Arabië met elkaar besproken.

EH7-III-2-K-40-48 (10-3-10) Verkocht

1. Juf Ceciel Als ik hier de politie bel, dan moet de politie me toch helpen?
2. Zafier Ik denk dat die politie, dat Asnar met die politie over de boot een afspraak heeft gemaakt. En dat hij dan zegt, bijvoorbeeld als mijn jockeys de race winnen dat hij dan 10% van het geld krijgt. (interpretatie niveau 3)
3. Yusuf Omgekocht. (interpretatie niveau 3)
4. Juf Ceciel (tegen Isa) Jij stak ook je vinger op. Wat denk jij?
5. Isa Ik wou dat ook vertellen.
6. Juf Ceciel Vertel maar, wat denk jij?
7. Isa Ja, dat Asnar de politie dat geld gaat geven. (interpretatie niveau 3)
8. Juf Ceciel Maar mag de politie dat dan doen?
9. Kinderen Nee.
10. Juf Ceciel Maar waarom doen ze dat dan toch?
11. Isa Om geld te verdienen. (interpretatie niveau 3)
12. Juf Ceciel Maar waarom doen ze dat hier dan niet?
13. Milan Hier zijn ze niet zo arm, hier gebeurt dat niet. (interpretatie niveau 4)
14. Juf Ceciel Wat vind je ervan dat de politie dat doet?
15. Milan Oneerlijk. (interpretatie niveau 3)
16. Juf Ceciel Stel eens wat meer vragen.
17. Rachid Dat zou iedereen doen, als je arm bent. (interpretatie niveau 3)
18. Juf Ceciel Zou iedereen dat doen als je arm bent? Zou jij dat doen als je arm bent?
19. Rachid Ja, misschien. Ja, want hier ben je rijk om dat niet te hoeven. Hier word je betaald als je politie bent misschien en daar misschien niet. (interpretatie niveau 4)
20. Loeka Ik zou het niet doen.
21. Malika Ik ook niet.
22. Milan Ik misschien wel.
23. Rachid Iedereen zou dat doen als hij zo arm is. (interpretatie niveau 4)
24. Juf Ceciel Dat mag je niet zeggen dat zou iedereen doen als hij arm is hè. Dat mag je misschien niet zo zeggen. Je kunt je wel voorstellen dat mensen dat doen hè.

Zafier maakt een inferentie naar het motief van de politie om de ontvoerde kinderen niet te helpen (r. 2). De verdiepingsvragen van de leerkracht vanuit het perspectief van de politie in Nederland (r. 12) en vanuit het eigen perspectief van de kinderen (r. 18) brengen Milan en Rachid tot een interpretatie buiten het boek. Milan maakt een generalisatie (r. 13), Rachid verklaart het gedrag van de Arabische politie vanuit hun situatie (r. 19) en generaliseert dit naar gedrag van arme mensen (r. 23). De leerlingen realiseren zich dat verschil in rijkdom, verschil in gedrag tot gevolg kan hebben.

EH7-III-2-K-58-65 (10-3-10) *Verkocht*

1. Zafier Maar over *Verkocht* hè. Die sjeik Omar is de baas van die stad. Die sjeik Omar doet zelf ook mee met die kamelenrace.
2. Juf Ceciel Doet hij er zelf ook aan mee? Gaat hij zelf ook op een kameel? Wat bedoel je?
3. Zafier Nee, hij zit niet op een kameel. Hij vervoert ook kinderen en laat ze ook racen.
4. Juf Ceciel O, en daar hebben jullie het over gehad, over die sjeik Omar. Wat hebben jullie dan verteld over die sjeik?
5. Isa, Yusuf Hij heeft vijf vrouwen en twintig kinderen.
6. Juf Ceciel Vijf vrouwen en twintig kinderen?
7. Yusuf Dat dat niet normaal is.
8. Juf Ceciel Dat dat niet normaal is. Waarom vind je dat niet normaal?
9. (Isa en Yusuf lachen)
10. Yusuf Eén vrouw is genoeg.
11. Juf Ceciel Eén vrouw is genoeg?
12. Safa Als je niet gescheiden bent.
13. Suha Dan moet je wel heel veel geld hebben.
14. Juf Ceciel Als je dus heel rijk bent, dan kun je dus meer vrouwen hebben?
15. Loeka Nee.
16. Juf Ceciel Zouden die vrouwen dat leuk vinden denk je?
17. Kinderen Nee.
18. Milan Dat is misbruik. (interpretatie niveau 4)
19. Juf Ceciel Wat zeg je?
20. Milan Dat is misbruik. (interpretatie niveau 4)
21. Juf Ceciel Leg eens uit dan.
22. (Milan krabt op zijn hoofd)
23. Juf Ceciel Hoe bedoel je dat precies?
24. Milan Want één man en één vrouw, of twee vrouwen en één man of zo, maar echt niet zoveel zoals dertig stuks of zo.
25. (Rachid zegt lachend iets tegen Milan)
26. Juf Ceciel Heel goed. Zeg dat nog eens hardop.
27. Rachid Dat ze geen dingen zijn. (interpretatie niveau 4)
28. Juf Ceciel Dat het geen dingen zijn hè. Het zijn.
29. Kinderen Mensen.
30. Rachid Mensen waar je voor moet zorgen. (interpretatie niveau 4)

Uit het vertellen van wat de leerlingen besproken hebben, komt door de verdiepingsvragen van de leerkracht naar voren dat de leerlingen het gedrag van sjeik Omar niet normaal vinden (r. 1-r. 7). De verdiepingsvraag van de leerkracht vanuit het perspectief van de vrouwen van sjeik Omar (r. 16.) leidt tot het leggen van een relatie buiten het boek, waarbij Milan concludeert dat dusdanig gedrag naar vrouwen misbruik is (r. 18). Rachid generaliseert dat vrouwen geen dingen zijn maar mensen die zorg nodig hebben (r. 28, r. 30). In samenspraak met elkaar wordt een oordeel gevormd over het gedrag van de sjeik.

VRAGEN OVER POST-IT-OPMERKINGEN

Het boek *Bezoek van Mister P* roept veel vragen op naar het mysterieuze personage Mister P, maar ook naar het gedrag en de motieven van de personages.¹⁷ Bij de introductie van *Bezoek van Mister P* hebben de leerlingen van EH7 in groepjes een *mindmap* gemaakt over hun verwachtingen over het nieuwe boek. In de kring worden de *mindmaps* besproken.

EH7-II-1-K-39-42 (30-1-2010) *Bezoek van Mister P*

1. Loeka Juf, toen ik dat boek zag dacht ik al meteen dat het Mister Pijn was. Daar zie je dikke knieën helemaal rood. En daar zie je een bal; ik denk een man die kinderen pijn doet met voetballen.
2. Yusuf Er staat ook bezoek van Mister P.
3. Juf Ceciel Ja, jij denkt Mister P is een man die kinderen pijn doet. Wie heeft nog meer gedacht dat die Mister P misschien wel iemand is? Wat dachten jullie? Akram.
4. Akram Dat hij moet trainen en dat dat pijn doet (wijst naar de achterkant). Daar zie je blauwe plekken.
5. Juf Ceciel En die Mister P zou dan misschien de coach kunnen zijn?
6. Saïda Wij dachten dat die man, Mister P, een profvoetballer is die het meisje helpt dat niet goed kan voetballen.
7. Juf Ceciel Jullie denken dat Mister P een man is die de kinderen helpt die niet goed kunnen voetballen.
8. Loeka (lacht) Bezoek van Mister Plezier.

17 Vragen op post-its

EH7

Suha: Zeur jij soms ook zo vaak? (p. 68)

Loeka: Waarom deed ze dat? (p. 69); Waarom wil Jo-Jo de schoenen niet? (p. 82)

Zafier: Over Jo-Jo en Lena, waarom Jo-Jo haar haat; En waarom deed ze dat? (p. 69)

WW7

Mieke: Waarom beslist Mister P dat voor hem? (p. 17); Waarom zegt hij: "Hou je bek?" (p. 23); Waarom laat hij

hem niet met rust? (p. 35); Gaat hij nu klef doen? (p. 36)

Ties: Waarom zegt Mister P dat Jo-Jo zielig is? (p. 22); Wat is het S-woord? (p. 136)

Han: Het einde is raar. (p. 168)

Emma: Waarom scheldwoorden in het boek? Zeggen mogen wij niet, lezen wel. (p. 15, verdomme);

Waarom heerst Mister P hier? (p. 18); Waarom begint het boek midden in een verhaal? (p. 27)

9. Juf Ceciel Ja, dat zou dan misschien Bezoek van Mister Plezier kunnen zijn. Het is heel spannend. Wie zou die Mister P nu zijn?
10. Zafier Wij hadden ook iets over Mister P. Wij dachten ook dat die man die kinderen sloeg. En achterop staat ook dat Jo-Jo wil voetballen met reumaknieën.
11. Milan Oh, dat hij de kinderen.
12. Malika Dat ie die reumaknieën gemaakt heeft.
13. Juf Ceciel Wat zijn dat reumaknieën?
14. Milan Beschadigde knieën.
15. Akram Misschien heb je dan iets aan je been, spierpijn of zo.
16. Juf Ceciel Ik ga een stukje voorlezen, misschien komen we dan wel meer te weten over die Mister P en de reumaknieën.

De titel van het boek wekt bij de leerlingen vragen en verwachtingen op over het personage Mister P. Het raadsel wie of wat Mister P is, wordt in het volgende gesprek, nadat kinderen post-it-opmerkingen hebben geplaatst bij fragmenten, verder uitgewerkt. De *mindmap* uit het eerste gesprek is aangevuld met nieuwe informatie.

EH7-II-2-K-20-25 (27-11-10) Bezoek van Mister P

1. Loeka Hier zegt Mister P dat ze dan niks van ons te weten komen.¹⁸ Wij hebben dat ze, toen ze bij de dokter waren zei Mister P: "Zeg maar niks over ons." Dat Jo-Jo, zeg maar, Mister P in hem heeft zitten. (interpretatie niveau 3)
2. Juf Ceciel (laat *mindmap* zien en vertelt hoe de *mindmap* geconstrueerd is) En dan gaat er een pijl naar "dat Jo-Jo een ziekte had" en "ik dacht alleen pijn en blauwe plekken." Dus wat ben je hier te weten gekomen?
3. Zafier Dat het niet zo is.
4. Juf Ceciel Dat wat niet zo is?
5. Zafier Dat hij geen blauwe plekken en pijn heeft, maar dat het gaat om Mister P.
6. Juf Ceciel En wat is die Mister P?
7. Noor Een geest.
8. Juf Ceciel Een geest. Iemand die in hem zit.
9. Halina Het is een stemmetje in zijn hoofd.
10. Yusuf (zegt voor zichzelf) Een geest die in zijn lichaam zit.
11. Juf Ceciel Maar hier staat.
12. Akram (ineens) O, misschien is het die ziekte.
13. Juf Ceciel Hartstikke goed, Akram, daar wilde ik naar toe. Dat dat die ziekte was.
14. Yusuf Ik dacht dat het een geest in zijn lichaam was.
15. Juf Ceciel Wat denk je, hoe voelt Jo-Jo dat? Probeer je het eens voor te stellen. Wat denk je, zou het echt een geest zijn?
16. Loeka Juf, dat had ik hier opgeschreven. Dat Mister P geen mens is, maar iets anders.
17. Zafier Je ziet hem niet.
18. Juf Ceciel Ja, er staat hier ook (wijst naar *mindmap*) dat Mister P geen mens is, maar iets anders. En wij zijn er nu achter gekomen.
19. Akram (trots) dat het de ziekte is.

18 In de *mindmap* staat 'ons' onderstreept.

- | | | |
|-----|------------|---|
| 20. | Juf Ceciel | Ja, Mister P, Mister. |
| 21. | Kinderen | Pijn. |
| 22. | Juf Ceciel | Van die ziekte heeft hij pijn. En als je pijn hebt dan gaat het een beetje zeuren, dat voelt niet fijn. En hij noemt die pijn Mister P. Dus het is niet echt een geest maar een ziekte. |
| 23. | Loeka | Die ziekte van hem in het boek schrijven ze met een ander lettertype. |
| 24. | Juf Ceciel | Waarom zouden ze dat doen? |
| 25. | Loeka | Dan weten we dat Mister P praat. |
| 26. | Juf Ceciel | Hadden jullie dat ook gezien? Als Mister P praat dan staat het. |
| 27. | Kinderen | Schuin. |
| 28. | Yusuf | En ook dunner. |

In dit gesprek gaan de leerlingen op zoek naar Mister P. Er ontstaan nieuwe ideeën over de aard van Mister P, volgens Chambers iets nieuws zeggen.

Loeka interpreteert dat Mister P onlosmakelijk verbonden is met Jo-Jo (r. 1). Op de verdiepvragen van de leerkracht naar de aard van deze verbondenheid worden door twee leerlingen verschillende conclusies getrokken: een geest (r. 7) en een stemmetje in je hoofd (r. 9). Deze conclusies worden niet verder onderzocht. De leerkracht is, zoals ze zelf zegt, op zoek naar het goede antwoord en als dat gegeven wordt, geeft ze onmiddellijk feedback. Loeka verandert van een *top-down* naar een *bottom-up* representatie. Ze wijst op de lay-out van de tekst: de dialogen van Mister P zijn in cursief weergegeven (r. 23). Dit wordt ondersteund en aangevuld door Yusuf (r. 28). In latere gesprekken wordt de verbondenheid die Loeka aangegeven heeft tussen Mister P en Jo-Jo als belangrijk gegeven meegenomen.

VRAGEN OVER HET GEDRAG VAN EEN VAN DE PERSONAGES

Het gedrag van Lena roept vragen op die in de kring worden besproken.

EH7-II-4-K-5-8 (10-2-10) Bezoek van Mister P

- | | | |
|-----|------------|--|
| 1. | Juf Ceciel | Wie heeft er nog meer post-its geplakt? |
| 2. | Loeka | (zoekt in haar boek) Hier had ik post-its geplakt. |
| 3. | Juf Ceciel | Vertel maar. |
| 4. | Loeka | Ja, hier. Lena ging zo van een plaats springen in de zand of zo. Ja, ik weet niet waarom ze dat deed. |
| 5. | Zafier | Ze moet altijd springen dat stond erin en toen vroeg Jo-Jo: "Ga je nu springen van de stoep?" En toen zei ze: "Dat is te laag." (interpretatie niveau 2) |
| 6. | Juf Ceciel | Waar was Lena vanaf gesprongen? |
| 7. | Loeka | Van een schuur. |
| 8. | Juf Ceciel | Ja, van een schuurtje. En waarom zou ze dat springen dan af en toe doen? |
| 9. | Zarah | Stoer. (interpretatie niveau 3) |
| 10. | Juf Ceciel | Om stoer te doen. |
| 11. | Yusra | Leuk. (interpretatie niveau 3) |
| 12. | Juf Ceciel | Ze vindt het leuk, sportief. Maar er stond in dat ze af en toe moet springen. |

13. Loeka Ze is hyper. (interpretatie niveau 3)
14. Juf Ceciel Ze moet af en toe misschien.
15. Zafier (onderbreekt) Een soort van uitgelaten.
16. Juf Ceciel Even uitlaten, eventjes. (maakt gebaar)
17. Zafier Vrijheid. (interpretatie niveau 3)
18. Juf Ceciel Vrijheid, eventjes.
19. Zafier (onderbreekt) Ze wist dat het hoog was, maar ze heeft gewoon toch gesprongen. (interpretatie niveau 2)
20. Yusra En dat er stokken en stenen waren. (interpretatie niveau 2)

De vraag van Loeka (r. 4) leidt tot verschillende interpretaties over het gedrag van Lena. Zarah legt een referentie met stoer (r. 9), Yusra met leuk (r. 11), Loeka met hyper (r. 13) en Zafier met uitgelaten gedrag (r. 15). Leerlingen proberen samen erachter te komen waarom Lena af en toe moet springen, volgens Chambers 'samenspraak'. De leerkracht wil terug naar een *bottom-up* verwerking en wijst de leerlingen erop dat in het boek staat dat Lena af en toe moet springen. Zafiers inferentie naar het motief van Lena's gedrag, vrijheid (r. 17), zou verder uitgediept kunnen worden.

In *Bezoek van Mister P* wordt het geïdealiseerde beeld van vriendschap waarin vrienden geen geheimen voor elkaar hebben doorbroken. In het gesprek over leerervaringen uit dit boek wordt dit beeld van vriendschap besproken.

EH7-II-4-K-33-36 (10-2-10) Bezoek van Mister P

1. Zafier Het is ook belangrijk dat als je vriend bijvoorbeeld pijn heeft, dat je er dan bent. (interpretatie niveau 4)
2. Juf Ceciel Daar heb je uit geleerd dat vriendschap wel belangrijk is en misschien ga je ook kijken naar de vriendschappen die je zelf hebt, hè; je eigen vriendschappen. Of misschien ken je zelf wel iemand die heel ziek is en dat je nu misschien een beetje beter weet hoe zo iemand zich voelt.
3. Zafier Maar ik denk dat Jo-Jo niet tegen Simon heeft verteld dat hij Mister P in zich heeft. (interpretatie niveau 3)
4. Milan Dat weet alleen Lena. (interpretatie niveau 3)
5. Loeka Dat weet eigenlijk alleen Lena van Mister P. Hij heeft het niet tegen zijn beste vriend verteld, maar wel tegen Lena. (interpretatie niveau 3)
6. Juf Ceciel Dat is best een belangrijk stukje hè? Dus hij heeft het wel tegen Lena verteld, maar niet tegen zijn beste vriend.
7. Loeka Ik zou het eerst tegen mijn beste vriend zeggen. Ik vertrouw hem, misschien vertrouwt Jo-Jo Simon niet zo goed. (beleving niveau 4, interpretatie niveau 3)
8. Zafier Misschien is Lena beter, omdat Lena ook verder weg woont. (interpretatie niveau 3)
9. Rachid Of misschien heeft hij ooit een geheim tegen hem gezegd en heeft hij het doorverteld. (interpretatie niveau 3)
10. Juf Ceciel Ik hoor dat iedereen er een beetje anders over denkt, dat komt omdat jullie daar allemaal andere ervaringen in hebben. Het zijn wel allemaal goede argumenten waarom Jo-Jo het niet aan zijn beste vriend verteld heeft, maar wel aan Lena.

EH7-II-2-K-38-41 (27-01-10) Bezoek van Mister P

1. Zafier En Mister P vond dat Jo-Jo's moeder een wolvenmoeder is.
2. Juf Ceciel Ja, dat heb ik ook bij verschillende groepjes gezien dat dat zo belangrijk was. En wat bedoelen ze daar dan mee, Zafier, met die wolvenmoeder? (Zafier pakt het boek en zoekt naar de passage.)
3. Juf Ceciel Wie wil daar wat over zeggen, over die wolvenmoeder?
4. Malika Zijn moeder is misschien bezorgd over hem.
5. Juf Ceciel Ja, de moeder is heel bezorgd. En dan noemen ze dat een wolvenmoeder, want een wolvenmoeder is ook.
6. Malika Bezorgd.
7. Juf Ceciel Over wie?
8. Yusuf: Over Jo-Jo.
9. Kinderen Over wolvenkinderen.
10. Zafier (heeft passage gevonden en leest voor) "Tegen de tijd dat het vakantie was werd er niet meer over de schoenen gepraat. Misschien waren zijn ouders die dingen ook al vergeten. Ik denk het niet, zei Mister P. Die moeder van jou lijkt op een wolvenmoeder als het om jouw ziekte gaat."
Bijvoorbeeld een wolf is, denk ik geniepiger en nee. Ja, dat hij veel wil weten en dat die moeder ook heel veel over die ziekte weet.
11. Loeka Bij sommige bladzijdes zegt de dokter iets over de ziekte van Jo-Jo en gaat de moeder van Jo-Jo steeds antwoorden in plaats van Jo-Jo.
12. Juf Ceciel Ja.
13. Loeka Die man zei ook, die dokter zei ook: "Ik hoor het liever van Jo-Jo."
14. Juf Ceciel En daar merk je aan dat ze.
15. Zafier (onderbreekt) Bezorgd is om Jo-Jo.
16. Juf Ceciel En dat ze eigenlijk die wolvenmoeder is hè.

Zafier geeft een *bottom-up* representatie met een letterlijk citaat uit het boek. Op de vraag van de leerkracht voor een verklaring voor dit gedrag gaat Zafier op zoek naar de passage waar gesproken wordt over wolvenmoeder en leest die voor (r. 10). Deze *bottom-up* verwerking wordt afgewisseld met een *top-down* verwerking waarin Zafier een relatie legt tussen het begrip wolvenmoeder met zijn idee over een kenmerkende eigenschap van een wolf: geniepig. In het verwoorden hiervan merkt hij dat deze vergelijking niet klopt met de interpretatie dat de moeder bezorgd is en niet geniepig. Door het hardop uitspreken van zijn eigen gedachten, voor jezelf zeggen, krijgt Zafier meer inzicht in zijn eigen gedachten. Loeka geeft hierop een voorbeeld uit het boek van wolvenmoeder-gedrag (r. 11, r. 13).

Enkele gesprekken later legt Zafier een relatie met kenmerken van zijn eigen moeder.

EH7-II-4-K-9-10 (10-2-10) Bezoek van Mister P

1. Zafier Ik had nog een post-it geplakt bij bladzijde 89, omdat Jo-Jo's moeder steeds vroeg: "Heb je je medicijnen bij je en je moet ze op tijd innemen." En toen had ik daar geschreven: "Ik haat het als mijn moeder dat doet." (beleving niveau 4)
2. Juf Ceciel Wat is jouw moeder dan?
3. Zafier Ze is aan het commanderen. Ik moet mijn kamer opruimen en dan word ik kwaad. (beleving niveau 4)
4. Juf Ceciel Dan word jij kwaad. En wordt Jo-Jo ook kwaad?
5. Saïda Ja, hij gaat dan zeuren. (interpretatie niveau 3)
6. Juf Ceciel Waarom zouden jullie moeders dat dan doen?

Leerlingen geven vervolgens verschillende suggesties voor het gedrag van hun moeders en concluderen dat hun moeders hun iets willen leren. In een eerder gesprek heeft Zafier al aangegeven dat Mister P vindt dat Jo-Jo's moeder een wolvenmoeder is. Nu hij verder gekomen is in het verhaal maakt hij een referentie met het gedrag van zijn eigen moeder (r. 1). De dysfore emoties haat en boosheid worden benoemd. Op de vraag van de leerkracht naar een relatie tussen het gedrag van Jo-Jo en het gedrag van Zafier (r. 3) wordt door Saïda een interpretatie gegeven op niveau 3, waarbij ze een conclusie trekt over het gedrag van Jo-Jo (r. 5). Het gesprek gaat niet verder over het gedrag van Jo-Jo, maar over het gedrag van de moeders van de leerlingen.

Een nieuwe kans, het tweede boek bij groep 8, roept zowel de meeste argumentaties op bij belevingen als bij interpretaties. De interpretaties gaan over de gedragingen en de belevingen van de personages. Deze belevingen zijn niet direct herkenbaar, maar geven wel reden tot verontwaardiging. Dit afkeurenswaardig gedrag van de personages leidt tot interpretaties.

De leerlingen lezen voor wat ze op post-its geschreven hebben en gaan vervolgens deze post-its ordenen in een *mindmap*.

EH8-II-2-G-5-8 (27-1-10) Een nieuwe kans

1. Hind Op bladzijde 29 had ik, zielig voor Mickey dat hij zo eenzaam is. (beleving niveau 2)
2. Misren Ik had op bladzijde 10 dat de burens allemaal heel goed bevriend zijn en ook samen optrekken. (interpretatie niveau 2)
3. Hind Op bladzijde 31 heb ik, Ik vind Gert en Sven slecht. Ze vroegen aan Mickey alles te stelen. (interpretatie niveau 3)
4. Misren Ik had op bladzijde 12, Sven en Gert zijn slechte mensen. (interpretatie niveau 3)
5. Hasna Ik had op bladzijde 41, "Ik vind Miceys moeder slecht omdat ze niet zoals de moeder van Achmed is". (interpretatie niveau 3)

6. Misren Ik had op bladzijde 19 gevonden dat zij het zelf niet kan oplossen en dat de politie daarbij moet helpen. (interpretatie niveau 3)
7. Kalila Op bladzijde 24 heb ik, ik vind het stom van de moeder van Mickey dat ze wel naar de stad gaat om iets moois te kopen, maar niet aan eten voor Mickey denkt. (interpretatie niveau 3)
8. Misren Ik had ook bij bladzijde 24 geschreven dat de moeder niet goed voor Mickey zorgt. (interpretatie niveau 3)
9. Kalila Ik vind het zielig voor Mickey dat hij iedere dag naar de voedselbank moet. (beleving niveau 3)
10. Misren Ik heb op bladzijde 27, omdat die moeder Mickey zo honger laat lijden, heb ik geschreven die moeder van Mickey is gestoord. (interpretatie niveau 3)
11. Hind Oké, nou moeten we een dingetjes een *mindmap* maken.

EH8-II-2-K-32-42 (27-01-10) Een nieuwe kans

1. Raja Wij vinden het ook erg voor Mickey. We willen niet in zijn schoenen staan. We hebben het vooral gehad over de winkeldiefstal met Ger en Sven. (beleving niveau 3)
2. Juf Iris Want?
3. Raja Dat is wel erg dat hij overgehaald wordt om te stelen. (beleving niveau 3)
4. Juf Iris Wie wil er een vraag stellen aan Raja over wat zij nu zegt.
5. Umar Is jou dat ook overkomen?
6. Raja Ja, iemand vroeg aan mij wil je dat voor mij gaan halen en toen zei ik: "Nee." En toen heb ik het aan mijn moeder verteld en die werd heel ongerust.
7. Juf Iris Wat een heftig verhaal. Goede vraag Umar.
8. Juf Iris Talib.
9. Talib Ik heb gewerkt met May. Het belangrijkste stuk was dat de moeder van Mickey altijd stoned was en niet goed op haar kind lette. En wij hebben het ook gehad over dat Mickey honger leed en door de stad zwierf en bij Mc Donalds aankwam en niets kon betalen. En toen kwamen Gert en Sven en zij wilden dat Mickey ging stelen. En ze hadden een *milkshake* voor hem gekocht. En hij had geen geld om die te betalen en toen moest hij honkbalpetten stelen. En toen Mickey dat weigerde zeiden zij: "Maar je moet ons dan nog geld betalen voor de Mc Donalds." En daarom moest hij gaan stelen.
10. Juf Iris Wie wil reageren op Talib?
11. Misren Vind jij, als je zelf zo arm bent als Mickey, zou je je dan schamen?
12. Talib (denkt even na) Ik denk het niet, want het is gewoon normaal.
13. Hind Wij hebben overeenkomsten met Talib. We hebben het ook over de moeder. We, samen met Yusuf, hebben geschreven dat die moeder illegale dingen deed zoals jointjes roken en Mickey vindt dat niet leuk. We hebben ook geschreven waarom we dat hebben gekozen. En als de moeder dat deed hè, als ze wakker wordt dat ze Mickey dan slaat. Als ze jointjes rookt dan slaapt ze te veel en dan wordt ze ook dronken.
14. Juf Iris Wie wil reageren op May?
15. Umar Hebben jullie ook iemand in de familie die jointjes rookt?
16. Hind Ons geloof is moslim, bij de islam mag dat niet. Mijn familie doet dat niet.
17. Juf Iris Ik wil wat weten van Arif.
18. Arif Ik was met Saad. Wij hebben het het meeste over Gert en Sven gehad.
19. Juf Iris Waarom?

20. Arif Omdat ze Mickey wilden dwingen om te stelen. (interpretatie niveau 3)
21. Juf Iris Weet je ook waarom ze dat dwingen?
22. Arif (denkt na) Nee, weet ik niet.
23. Juf Iris Wie wil er reageren?
(enkele reacties over anderen die je dwingen om iets te doen)
24. Raja Ik wil even reageren op Arif. Dat Sven en Gert een slecht voorbeeld zijn.
25. Juf Iris Klopt. Wat betekent dat als je een slecht voorbeeld bent?
26. Raja Bijvoorbeeld ik doe iets en dan gaat die ander daar naar kijken en dan begint hij eigenlijk dat ook een beetje zo te doen.
27. Juf Iris Zou Mickey het ook gedaan hebben als Gert en Sven er niet geweest waren?
28. Kinderen (eenstemmig) Nee.
29. Juf Iris Maar ik kan me iets herinneren van sportschoenen.
30. Kinderen (door elkaar) O, ja!
31. Juf Iris Waarom zeg ik, ik kan me iets herinneren van sportschoenen.
32. Zaki Hij ging naar de winkel en hij had die sportschoenen even aan gedaan. En toen wou hij die sportschoenen pakken, maar toen zag hij die bewaker daar staan. En toen zei hij als ik die sportschoenen pak, dan moet ik heel hard de winkel uit rennen, maar dat heeft hij toch niet gedaan.
33. Juf Iris Waarom denk je dat hij het niet heeft gedaan, want het deed hem echt pijn hè?
34. Yusuf Ja, hij wilde die heel graag. Maar van de ene kant vond hij dat hij dat op een eerlijke manier zou willen omdat anders tante Sjaan hem zou vragen hoe hij aan die sportschoenen kwam en ten tweede omdat die bewaker daar stond.
35. Misren Mickey had ook wel eens een appel gestolen.
36. Juf Iris Ja, dat is waar. Wie denkt dat die honkbalpet het laatste is wat Mickey steelt?
Wie denkt dat hij nog veel meer gaat stelen?
(heel veel vingers)
37. Juf Iris Oké, jullie denken dat het erger wordt. Samiha, waarom denk jij dat het erger wordt?
38. Samiha Ik weet niet.
39. Umar Juf, juf!
40. Kalila Want die Gert en Sven hebben al veel meer gestolen. Mickey is nog maar net begonnen. De meester gaat er wel voor zorgen dat hij beter wordt.

De eerste helft van het gesprek gaat voornamelijk over belevingen. De vraag van de leerkracht naar motivering voor het gedrag van Sven en Gert (r. 21) wordt niet beantwoord, maar leidt naar de invloed van deze twee jongens op het gedrag van Mickey (r. 24). Raja concretiseert een slecht voorbeeld met het geven van een voorbeeld (r. 26).

Op de verdiepingsvraag van de leerkracht of Mickey zonder Gert en Sven niet op het slechte pad zou zijn gekomen, wordt aanvankelijk instemmend gereageerd. De verdiepingsvragen van de leerkracht naar het gedrag van Mickey (r. 33, r. 36) leiden tot argumentaties over het niet navolgen van het gedrag van Gert en Sven door Mickey. In zijn argumentatie legt Yusuf een referentie met het motief van Mickey dat gebaseerd is op de angst voor straf. Ook Kalila zoekt de argumentatie

in externe omstandigheden: de invloed van de meester (r. 40). In samenspraak met elkaar wordt de invloed van vrienden op het gedrag van Mickey besproken.

BESPREKEN VAN LEERERVARINGEN

De leerlingen hebben in groepjes een *placemat* gemaakt over wat zij uit dit boek mee willen nemen voor in hun verdere leven. Op het einde van deze les brengt iedere groep verslag uit van de belangrijkste leerervaringen.

EH8-II-4-G-56-60 (10-2-10) Een nieuwe kans

1. Juf Iris We hebben nog maar heel weinig tijd. Ik wil graag dat ieder groepje opleest wat in de binnencirkel staat.
2. Raja (groep Kalila, Nawal, Hind, Raja)
Dat je mensen moet negeren.
Doe altijd wat je hart zegt.
Dat je niet iedereen moet vertrouwen.
Goed naar je familie luisteren en goed voor je familie zorgen.
3. Talib (groep Rafi, Zaki, Umar, Talib)
Je moet nooit naar anderen luisteren als je weet dat het slecht afloopt.
Mensen niet laten doen wat zij willen.
Je moet doen wat je zelf wil.
Wiet roken is ongezond.
4. Misren (groep Abia, Samiha, Nida, Misren, Hind)
Eerst denken dan doen.
Negeer mensen als ze je vervelen.
Als iemand je dwingt om iets te doen, zeg het dan tegen een volwassene.
Probeer altijd je angst te overwinnen.
5. May (groep Arif, Yusuf, Inas, May)
Proberen je angst te overwinnen.
Als iemand in nood zit, moet je wel diegene helpen.
Niet iedereen vertrouwen.

In alle groepen leggen de leerlingen vanuit het gedrag van de personages een relatie met gewenst gedrag in hun eigen leven.

7.4 ONTWIKKELING IN INTERPRETATIE BIJ HET DERDE EN HET VIERDE BOEK

In deze paragraaf wordt beschreven welke activiteiten de leerlingen ondernemen bij het beargumenteren van hun interpretaties. Ingezoomd wordt op uitspraken over en vragen naar het gedrag van de personages.

POST-IT-OPMERKINGEN OVER HET GEDRAG VAN DE PERSONAGES

Bij het boek *Bezoek van Mister P* is het bazige gedrag van de moeder van Jo-Jo een gespreksthema dat uit de leerlingen zelf naar voren komt.¹⁹ Bij de leerlingen van WW7 is er verschil van mening over het karakter van de moeder van Jo-Jo. De leerkracht vraagt naar voorbeelden uit het boek.²⁰

WW7-III-2-K-28-42 (11-3-10) *Bezoek van Mister P*

1. Jan Wij (Jan, Gertje, Anneke, Mieke, Dirk) vonden dat de moeder van Jo-Jo wel heel erg bazig doet. Jo-Jo mag bijna niks doen. (interpretatie niveau 3)
2. Mees Erik Kun je daar een voorbeeld van noemen, van wat er in het boek gebeurt?
3. Jan Bijvoorbeeld toen ze op vakantie waren, dat hij niet alleen mee mocht naar de duinen en zo.
4. Mees Erik Mieke.
5. Mieke Toen Jo-Jo en Lena terugkwamen van de stad zei de moeder ook dat het de schuld was van Lena dat Jo-Jo zo bont en blauw was.
6. Gertje En toen zei die moeder van: "Kom maar mee, kom maar mee."
7. Mees Erik Dus ze was een beetje opdringerig.
8. Gertje Ja, ze was echt bazig.
9. Anneke Ik vind bazig eigenlijk niet het goede woord. Een moeder is altijd bazig. (interpretatie niveau 4)
10. Iri Ik vind haar meer zorgzaam. (interpretatie niveau 3)
11. Mees Erik Waar heb je dat gevonden dat zorgzame?
12. Iri Dat ze het niet zo geweldig vond dat hij de duinen in ging.
13. Noor Met die schoenen dat hij per se die schoenen moest kopen, die speciale schoenen.
14. Mees Erik Oké, en dat vond je ook zorgzaam?
15. Noor Ja, en toen was ze daar over door aan het zeuren.
16. Philia Ik vind haar opdringerig.
17. Mees Erik Dus eigenlijk die twee een beetje bij elkaar.
18. Philia Ja, opdringerig. Ze koopt die schoenen mee, maar dat is eigenlijk heel bezorgd.
19. Mees Erik Ja, hij moest eigenlijk naar de orthopeed hè. En daar kwam eigenlijk uit dat zijn moeder een beetje zorgzaam voor hem is, maar ook wel heel bezorgd. Ja, ze stelt misschien een heleboel regels om ervoor te zorgen dat hij toch naar zijn moeder luistert en toch die schoenen gaat aandoen.
20. Jan Maar toen hij in het ziekenhuis kwam, toen vroeg die man aan hem. En toen gaf hij even geen antwoord en toen zei die moeder heel snel het gaat slecht en hij zit op de reservebank en die dingen allemaal.

19 WW 7: Vijf van de 23 kinderen maken opmerkingen op de post-its over het gedrag van de moeder.

Anneke: De moeder van Jo-Jo is aardig, maar ze kan zich heel erg opdringen.

Bert: Ik vind het zielig dat Jo-Jo zijn moeder wolvenmoeder noemt.

Gertje: Ik denk het niet zei Mister P. Die moeder van jou lijkt wel een wolvenmoeder als het om die ziekte van jou gaat. Moeder is een beetje gestrest over het tempo van Jo-Jo bij het omkleden. Jo-Jo is hier een beetje boos op zijn moeder;

Janske: Volgens mij is de moeder snel gestrest. Jo-Jo denkt dat zijn moeder hem niet wil.

Heleen: Wat lief van de moeder van Jo-Jo dat ze de gordijnen van Bob zijn logeerkramer aan het strijken is.

20 De gesprekken bij het derde en vierde boek bij WW7 worden begeleid door lio-leerkracht meester Erik (Mees Erik)

21. Mees Erik Dus, het is inderdaad wat jij zegt. Die moeder is een beetje bazig die geeft wel antwoord voor hem.
22. Marieke Als je naar de duinen kijkt, dan was die moeder ook wel zorgzaam, want als hij daar de hele tijd oploopt dan krijgt hij pijn aan zijn benen en dan kan hij misschien helemaal niet meer lopen. En Lena kan dan niet zeggen van: "Ik draag je wel effetjes."

Jan geeft een conclusie over het gedrag van de moeder van Jo-Jo (r. 1). Op de vraag naar feiten uit het boek van de leerkracht worden voorbeelden uit het boek (*bottom-up* representaties) gegeven (r. 3, r. 5, r. 6). De interpretatie op niveau 3 over hoe het gedrag van de moeder van Jo-Jo getypeerd moet worden, wordt in het gesprek verder uitgediept. Verschillende leerlingen geven andere aspecten van het gedrag aan zoals bazig, zorgzaam, opdringerig, bezorgd, waardoor het totale beeld van de moeder van Jo-Jo groeit en Anneke een generalisatie kan maken over het gedrag van moeders (r. 9). Het motief voor het bazige gedrag wordt door Iri benoemd (r. 10). Na de verdiepvraag van de leerkracht (r. 11) wordt bewijs voor dit motief gegeven door *bottom-up* voorbeelden uit het boek van bazig en bezorgd gedrag van de moeder van Jo-Jo.

In het leesgroepje van Han, Iri, Thomas en Anneke roept het gedrag van oom Bob verwondering op.

WW7-III-3-G-20-21 (18-3-10) *Bezoek van Mister P*

1. Thomas (leest post-it van Iri) Oom Bob is best wel ruw, maar kan ook aardig zijn. (interpretatie niveau 3)
2. Han Bob is rijk, maar wel aardig. Dat snap ik niet waarom een rijke ook aardig is. (interpretatie niveau 3)
3. (stilte)
4. Han Meestal zijn rijke mensen aan het opscheppen. (interpretatie niveau 4) (Thomas, Iri en Anneke praten door elkaar)
5. Iri Niet altijd.
6. Thomas Als je rijk geboren wordt wel, maar als je zoals oom Bob zelf hard moet werken is het anders. (interpretatie niveau 4)
7. Iri Maar als je rijk bent geboren, kun je toch wel aardig zijn. (interpretatie niveau 4) (Anneke en Thomas reageren tegelijk)
8. Thomas Kan ook, maar dan ben je wel vaak verwend. Dat nieuwe huis. Die vrouw die kwam binnen en kijkt rond en zegt (onverstaanbaar). En dan vraagt ze met hoeveel man wonen jullie hier! (beleving 4)

Het karakter van Oom Bob wordt naar aanleiding van de post-it-opmerking van Iri (r. 1) die een tegenstrijdigheid aangeeft in het karakter van oom Bob, ruw maar toch aardig, verder uitgediept. De karaktereigenschap aardig beantwoordt niet aan de verwachting die Han heeft van rijke mensen (r. 2). Hij generaliseert het opscheperig gedrag van rijke mensen (r. 4). De leerlingen proberen samen een verklaring

te vinden voor deze tegenstrijdigheid in het gedrag van oom Bob. Iri nuanceert de generalisatie (r. 5, r. 7). Thomas maakt een andere generalisatie die verschil aangeeft tussen rijke mensen die rijk geboren zijn en rijke mensen die rijk zijn geworden door hard werken (r. 6). Het gesprek levert een nieuw gezichtspunt op over het gedrag van rijke mensen, volgens Chambers iets nieuws zeggen.

De leesclub van Han, Thomas, Iri en Anneke gaat een stelling of vraag uit het boek zoeken om met de hele groep te bespreken. Ze betrekken hierbij hun post-it-opmerkingen.

WW7-IV-3-G-10-15 (27-5-10) *Kladwerk*

1. Anneke (leest post-it voor) Dan hebben ze het over buitenlanders en dan zegt schele Piet tegen, eh, tegen (leest bladzijde in het boek) en dan zegt hij: "Neem nou die damstenen als het allemaal witte waren kunnen wij geen spelletje doen." (lacht)
2. Thomas Dan begrijpt hij dat mensen verschillend moeten zijn. (interpretatie niveau 4)
3. Anneke En ik had nog een post-it bij het stukje op bladzijde 54. Dan zeggen ze bij ons wonen allemaal Turken of zo en dan heb ik geschreven: "Wat maakt het nou uit. Laat de Nederlanders maar thuis." En dan had ik hier op bladzijde 56 daar gaat het over. En dan is Henk bezig met: "Oh wat erg, oh wat erg en dat doe je toch niet." En dan heb ik geschreven: "Henk zegt dat het erg is, maar ik denk dat hij het zelf ook heeft gedaan."
4. Thomas Nou, niet helemaal.
5. Iri Ja, jij zei het (wijst naar Han).
6. Thomas Hij heeft meegeholpen, maar hij wist niet.
7. Han Hij heeft het gedaan (onverstaanbaar).
8. Anneke Inderdaad er stond: "De kranen stonden open."
9. Iri Hij was kwaad.
10. Anneke Ja, daarom. En ja, het raampje stond open dus iemand van de school moest het gedaan hebben. En in de kast was de klok omgezet, dus. En toen was er dus iemand van buiten naar binnen kunnen komen.
11. Iri Maar je weet niet zeker of hij het gedaan heeft.
12. Anneke Ja, hij wordt gepest omdat hij zwart is. Kijk, op bladzijde 56 (Anneke bladert in het boek).
13. Thomas Heeft Linda daar nog invloed op dat zij daar achter komt?
(leerkracht komt bij het leesgroepje van Han, Thomas, Iri, Anneke)
14. Leerkracht Hebben jullie al een vraag voor de hele groep?
15. Anneke Wat zou je doen als je buitenlander was en de muren vol staan met lelijke dingen over je?

Anneke beweegt door de tekstwereld heen en focust op discriminatie (r. 1, r. 3, r. 12). Thomas reageert met het geven van een verklaring op de beeldspraak in de grap van Schele Piet. Hij stapt uit de tekstwereld en vertelt wat hij weet (r. 2). Het gesprek levert voor de hele groep een inlevingsvraag op over discriminatie.

VERWOORDEN VAN IETS WAT JE NIET ZO GOED BEGRIJPT

EH7-III-2-G-15-20 (10-3-10) *Verkocht*

1. Halina (denkt na) Eh, volgens mij, ik weet het niet meer zo goed, heeft die politie zo'n knip bij Asnar. Ik weet niet meer (zoekt op in het boek). (interpretatie niveau 2)
2. Suha Het was iets met de douane. (interpretatie niveau 2)
3. Yusuf Hier staat het, hier staat het!
4. Halina Hier staat (leest voor): "Die vent van de douane wist heus wel dat er kinderen het land in werden gesmokkeld. Waarschijnlijk dacht hij: "Hoe meer, hoe liever."
5. Suha Welke bladzijde?
6. Halina Bladzijde 49.
7. Yusuf (leest lang fragment voor)
8. Suha Moest hij per se dat hele stuk voorlezen?
(Halina lacht)
9. Yusuf Ik denk ook dat de politie met Asnar meewerkt, dat ze gesmokkeld worden. Dat hij zelf misschien ook wel omgekocht is of zo. Ik denk dat Yaqub de kamelenrace gaat winnen en dat ie dat geld, dat Asnar dat ook naar de politie brengt.
(interpretatie niveau 3)
10. Suha Misschien de helft. (interpretatie niveau 3)
11. Halina Misschien wat minder, dat kan ook. (interpretatie niveau 3)
12. Yusuf Asnar wil dat de kinderen de kamelenrace winnen. (interpretatie niveau 3)
13. Suha Hij wil geld hebben. (interpretatie niveau 3)
14. Yusuf Maar hij durft het zelf niet. (interpretatie niveau 3)
15. Halina Hij denkt alleen aan zichzelf. (interpretatie niveau 3)
16. Yusuf Hij is te oud. (interpretatie niveau 3)
17. Suha Het gaat te snel en dan is ie bang. (interpretatie niveau 3)
18. Yusuf Maar ik weet wel, de sjeiks zwemmen in het geld. Ze hebben olie en daar verdienen ze heel veel geld mee. Ze verkopen het aan buitenlanders en ze huren goedkope mensen in om al het zware werk op te knappen. En dan huren ze kinderen en dan laten ze die werken en dan zijn ze zelf rijk, maar ze willen nog rijker worden.
(interpretatie niveau 4)
19. Suha Ze willen de macht hebben, denk ik, weet ik niet zeker. (interpretatie niveau 3)
20. Halina Ze willen gewoon het rijkste zijn. (interpretatie niveau 3)

De situatie waarvan Halina aangeeft dat ze iets niet begrijpt, wordt door de leerlingen opgezocht en voorgelezen (r. 1-r. 7). Deze *bottom-up* representatie wordt afgewisseld met *top-down* representaties waarin leerlingen zoeken naar het motief van het gedrag van de douane.

Yusuf legt een referentie met het motief van politie en Asnar die aan de ontvoerde kinderen willen verdienen (r. 9). Hierop worden verschillende suggesties gegeven voor het gedrag van Asnar, waarbij verschillende verklaringen worden gegeven waarom Asnar zelf niet meedoet aan de kamelenraces (r. 14-r. 17). Yusuf brengt het perspectief van de oliesjeiks in en legt een relatie met de echte wereld waarin hij het gedrag van sjeiks generaliseert (r. 18). Dit leidt tot een nieuwe inter-

pretatie over de motivatie van de sjeiks (r. 19, r. 20), volgens Chambers (2012) iets nieuws zeggen.

In het volgende gesprek komt Halina terug op de verklaringen waarom Asnar zelf niet meedoet aan de races.

EH7-III-3-G-21-22 (17-3-10) *Verkocht*

1. Halina Vorige keer vroeg iemand waarom doet Asnar niet mee met de kamelenrace. Ik weet het antwoord, omdat hij te zwaar is voor de kamelenrace.
2. Yusuf En omdat hij te oud is.
3. Suha En misschien is hij bang voor de kamelen.
4. Halina Maar hij is te zwaar.
5. Yusuf En misschien is het ook niet iets voor oude mensen.
6. Halina En ook als hij niet te zwaar zou zijn dan doet hij toch niet mee, want hij denkt alleen aan zichzelf.

Halina voert als argument dat Asnar zelf niet meedoet aan de kamelenraces aan dat in het boek staat dat dat kinderen zo licht mogelijk moeten zijn om te kunnen winnen (r. 1). De andere leerlingen laten zich hierdoor niet overtuigen en blijven bij hun mening (r. 2-r. 5). Halina concludeert dat een zwaarwegender argument is dat Asnar te zelfzuchtig is om überhaupt met de kamelenrace mee te doen.

In het laatste gesprek over *Verkocht* wekt de naamgeving van het nieuwe broertje van Yaqub verwondering op.

EH7-III-5-G-19-22 (7-4-10) *Verkocht*

1. Halina Ik vind het ook wel toevallig dat Babu dood was en dat het broertje van Yaqub, dat ook geboren was, ook Babu heet. (interpretatie niveau 3)
2. Yusuf Dat is raar. (beleving niveau 2)
3. Isa Hoe kan dat?
4. Suha Misschien had Yaqub de moeder gebeld. Of nee dat kan niet. (lacht)
Misschien heeft hij een telefoon gevonden daar.
5. Halina Kan toch niet. (beleving niveau 2)
6. Isa Telefoon bestond toen nog niet. (interpretatie niveau 3)
7. Yusuf Jawel.
8. Suha Maar mensen kunnen dat niet kopen, omdat het misschien heel duur is. (interpretatie niveau 4)
9. Yusuf Misschien toen Yaqub terug naar huis ging dat hij het had gezien dat hij Babu heette. (interpretatie niveau 3)
10. Halina Ze zeiden ook dat de moeder in haar droom had gezien dat de baby Babu moest heten. (interpretatie niveau 2)

11. Suha Misschien heeft ze dat gedroomd, dat Babu dood is. Die jongen en Yaqub is zijn vriend en heeft ze hem daarom Babu genoemd. (interpretatie niveau 3)
12. Yusuf (kijkt in boek en leest voor) Sjeik Omar.
13. Suha Misschien toen de moeder van Yaqub dat ging dromen had ze Yaqub gezien met Babu, omdat dat een vriend van Yaqub is. En misschien heet dat zontje, het broertje van Yaqub, nu Babu. (interpretatie niveau 3)
14. Halina Hier staat ook (leest voor) "Mama wilde dat de baby zo zou heten. Ze hoorde de naam in een droom" (kijkt de anderen aan en leest verder). "Een paar weken nadat jij vertrokken was." Bij bladzijde 142. (interpretatie niveau 2)
15. Suha Hier staat zweet (lacht)²¹. (interpretatie niveau 2)
16. Yusuf Ik weet iets. (leest voor) Babu was geboren een paar weken nadat Yaqub vertrokken was. (interpretatie niveau 2)
17. Halina En toen was Babu ook dood gegaan. (interpretatie niveau 3)

De verwondering over de toevalligheid van de naam Babu voor het broertje van Yaqub triggert de leerlingen naar het zoeken van een verklaring (r. 1, r. 3). Het argument vanuit het eigen perspectief (opbellen, r. 4) wordt in relatie gebracht met de situatie in het boek (r. 6). Bij het door de tekstwereld heen bewegen komt de droom van de moeder van Yaqub in beeld. De bewuste passage wordt opgezocht en door Halina voorgelezen, gevolgd door Yusuf die een andere passage voorleest (r. 16). Deze *bottom-up* representaties leidt naar de conclusie dat de nieuwe Babu geboren is, toen Babu gestorven is (r. 17).

Vanuit de opmerking over een verrassend fragment, worden verschillende opties besproken. Uiteindelijk wordt met hulp van het boek een mogelijke interpretatie gegeven, waar iedereen achter staat. Samen hebben de leerlingen een aannemelijke interpretatie gevonden voor het vreemde feit dat het broertje de naam heeft van het gestorven vriendje, volgens Chambers (2012) iets nieuws zeggen.

VRAGEN NAAR INLEVING IN EEN VAN DE PERSONAGES

Op de inlevingsvraag van de leerkracht waarin ze aan de leerlingen vraagt een relatie te leggen tussen het gedrag van Yaqub en hun eigen gedrag reageren acht verschillende leerlingen. Er ontstaat een gesprek waarin de leerlingen op elkaar reageren zonder hulp van de leerkracht.

21 De titels van de hoofdstukken zijn in het Arabisch en in het Nederlands geschreven.

EH7-III-3-K-43-53 (17-3-10) Verkocht

1. Juf Ceciel Wie zou, als hij Yaqub was, proberen te ontsnappen?
2. Zafier Ik zou het niet durven, want dan kom je er nooit meer uit. Bijvoorbeeld Yaqub had dat toch meegemaakt dat de politie zelf zei dat is je zoon, dat zou ik eerst aan Yaqub vragen. Als zelfs de politie niet te vertrouwen is, dan kan je niemand vertrouwen. Dan zou ik het niet proberen. Bijvoorbeeld je vraagt aan iemand de weg en hij vraagt van waar kom je? Dan zegt hij die richting, dan weet je daar was Asnar zijn werkplaats en dan brengen ze je weer terug. (interpretatie niveau 4)
3. Akram Maar dan kom je er nooit meer uit, dan zie je je familie nooit meer. (interpretatie niveau 4)
4. Zafier Misschien word je wel gered. (interpretatie niveau 4)
5. Akram Ja, en dan maar wachten, wachten, wachten. En als je niet gered wordt?
6. Juf Ceciel Jij zou het wel proberen?
7. Akram Maar wel op het goede moment.
8. Juf Ceciel Jij zou een beter plannetje bedenken?
9. Halina Ik zou ook aan andere kinderen vragen.
10. Zafier Ik zou dingen doen. Als ik met heel veel kinderen in die schuur was als Asnar slaapt 's nachts, dat je dan een plannetje afspreekt. Dat ze bijvoorbeeld Asnar dood maken of iets anders. (interpretatie niveau 3)
11. Juf Ceciel Zou je dat doen?
12. Kinderen (door elkaar) Nee, Ja...Ik wel.
13. Loeka Ik zou het wel doen, of ik zou hem een geur laten doen dat hij dieper in slaap valt. (interpretatie niveau 3)
14. Akram Waar haal je die vandaan?
15. Milan Dan blijft hij wel leven. (interpretatie niveau 3)
16. Zafier Als ik bijvoorbeeld Yaqub was, dan zou ik gewoon met z'n allen gaan. Al die mensen achter me laten en eentje gaat Asnar wakker maken. En dan gaat hij toch die lamp aanmaken en dan zou ik met al die kinderen aanvallen. (interpretatie niveau 3)
17. Saïda Ik zou het aan Asnar vragen. (interpretatie niveau 3)
18. Zafier Denk je echt dat hij dat doet?
19. Saïda Kan toch, gedachten kunnen veranderen. (interpretatie niveau 4)
20. Juf Ceciel Discussieer maar.
21. Saïda Zijn gedachten kunnen veranderen. (interpretatie niveau 4)
22. Zafier Maar dat kan toch niet, zoveel kinderen zijn daar al gekomen en dood gegaan. Asnar heeft nooit geholpen. Babu is dood gegaan en Asnar heeft niets gedaan. Dat gebeurt niet. Hij gebruikt die kinderen als dingen en niet als mensen. Hij gaat die kinderen slaan. (interpretatie niveau 3)
23. Yusuf Denk je dat hij naar een kleintje gaat luisteren?
24. Zafier Als Yaqub dat zou proberen zou Asnar hem slaan of zo. (interpretatie niveau 3)
25. Jamal Dan moet je een plan maken. Dan zoek je naar iets heel hards. Op zijn hoofd slaan met iets heel hards en daar kun je hem bewusteloos mee slaan. (interpretatie niveau 3)
26. Zafier Stel je voor. (wijst) Je tikt hem op zijn schouder en dan op zijn andere schouder.
27. Loeka Je hebt dan geen respect voor Asnar. (interpretatie niveau 3)
28. Zafier Asnar kan geen gevoelens hebben, want Babu is dood gegaan en nog meer kinderen zijn dood gegaan. (interpretatie niveau 3)
29. Yusuf Hoe gaan die kinderen dan ontsnappen?

30. (leerlingen praten door elkaar)
31. Loeka 's Nachts op een kameel. (interpretatie niveau 2)
32. Zafier Je kan een kameel 's nachts wakker maken en dan weg rijden.
33. Milan (onverstaanbaar)
34. Jamal Of tijdens de race op de kameel, dan probeer je steeds zo snel mogelijk weg te komen. (interpretatie niveau 2)
35. Zafier Er is een tribune met mensen. Maar Akram zei dat je heel lang moet wachten. Maar bijvoorbeeld bij zoveel landen zijn toeristen en die toeristen willen helpen. Ze kunnen foto's nemen en het dan laten zien. (lacht)
36. Juf Ceciel Hartstikke goed gediscussieerd. Heb je gemerkt dat ik gewoon 10 minuten mijn mond heb gehouden?

Op de inlevingsvraag: "Wie zou als hij Yaqub was, proberen te ontsnappen?" (r. 1) worden argumenten voor en tegen ontsnappingsmogelijkheden aangevoerd. Zafier legt in zijn argumentatie een relatie met het boek (eerdere ontsnappingspogingen worden zwaar gestraft) en verwoordt ook het inzicht uit het vorige gesprek: de politie is niet te vertrouwen. Hij legt een relatie buiten het boek met de generalisatie: "Als de politie niet te vertrouwen is, kun je niemand vertrouwen" (r. 2).

Akram redeneert vanuit zijn eigen perspectief: als je zelf geen initiatief neemt, kun je alleen maar afwachten (r. 3, r. 5). De inlevingsvraag van de leerkracht (Jij zou een beter plannetje bedenken dan Sajib? r. 8) werkt stimulerend op de verbeelding van kinderen en leidt tot verschillende elaboraties. De uitbreidingen concentreren zich op de vraag hoe Asnar onschadelijk gemaakt kan worden.

De leerlingen leggen hierbij relaties binnen het boek zoals andere personages erbij betrekken, (r. 9, r. 10). Ze stellen elkaar hierbij vragen over de voorgestelde handelwijze (r. 14, r. 18, r. 23). Zafier en Yusuf stellen kritische vragen over het voorstel om aan Asnar te vragen of ze mogen ontsnappen (r. 18, r. 23). De interpretatie op niveau 4, de generalisatie van Saïda (r. 19, r. 21) dat gedachten kunnen veranderen, wordt door Zafier weerlegd met het beargumenteren van het karakter en het gedrag van Asnar (r. 22, r. 24, r. 28). Er vindt een verschuiving plaats van *top-down* naar *bottom-up* naar *top-down* representatie. De morele vraag: Mag je geweld gebruiken tegen iemand die kinderen mishandelt? wordt niet gesteld, maar wordt wel zijdelings door Loeka aangekaart (r. 27), je hebt dan geen respect voor Asnar.

De interpretatie over het gedrag van Asnar en de consequenties hiervan voor de kamelenjockeys wordt in dit gesprek op hoog niveau door de kinderen gevoerd. De inlevingsvraag heeft het effect dat in hun elaboraties de kinderen het gedrag van de personages gaan interpreteren. In samenspraak met elkaar worden verschillende motieven voor het gedrag van Asnar belicht.

VERWOORDEN VAN VERANDERINGEN IN HET GEDRAG VAN DE PERSONAGES

In de gesprekken over *De blauwe maansteen* praten de leerlingen over veranderingen in het gedrag van Joost en Jan.

EH8-III-3-G-13-17 (17-3-10) *De blauwe maansteen*

1. Raja Kijk Jan veranderde, want we hebben het gehad over personages die veranderen. Hij verandert omdat hij in de glazen bol kijkt, want hij gelooft daar in. (interpretatie niveau 3)
2. Yusuf En we hebben ook van Joost, die was eerst naar de onderwereld gegaan.
3. Abia En toen veranderden zijn gedachten. (interpretatie niveau 3)
4. Yusuf Eerst wilde Joost weg bij de onderwereld. Hij vond het daar eng. Maar toen prins I-an die onverwachte opdracht kreeg, die stom is omdat hij niet weg mocht, wou hij toch blijven want prins I-an is zijn vriend. (interpretatie niveau 3)
5. Abia Ja, en daardoor veranderden zijn gedachten. (interpretatie niveau 3)
6. Yusuf Die prinses Hyacinta, I-an, Joost, Jan en Orm dat zijn allemaal slimme mensen. Hoe komen ze erop dat de ene schaap, de andere een hond en de andere een herder wordt. Hoe komen ze daar op?
7. Raja (onverstaanbaar)
8. Yusuf Maar dat vind ik raar. Hoe komen ze erop dat iemand een klooster wordt?
9. Raja Hij gelooft in de glazen bol.
10. Abia Ja, hij gelooft in de glazen bol.
11. Yusuf We moesten kijken wie er veranderde. En ik ga wel zo zeggen Jan die geloofde eerst niet in de reis van Joost, maar toen hij de glazen bol zag toen veranderden zijn gedachten en toen wou hij bij Joost zijn vriend zijn. (interpretatie niveau 3)
12. Arif Op welke bladzijde staat dat?
13. Yusuf Hij geloofde nu ook in de onderwereld. (interpretatie niveau 3)
14. Raja Waar staat dat?
15. Yusuf (zoekt in het boek)
16. Arif Staat het er wel echt in?
17. Abia Verandert Joost dan niet? Ja toch?
18. Yusuf (vindt de bladzijde, wijst) Hier, hier!
19. Abia Lees.
20. Yusuf (leest het fragment voor waarin Jan in de glazen bol kijkt en een beeld van de onderwereld ziet) "Jan kon dit haast niet geloven, maar hij zag het in de bol."

De interpretatie van Raja waarin zij concludeert dat Jan door zijn geloof in de glazen bol verandert (r. 1), wordt door Abia en Yusuf bevestigd (r. 10, r. 11). Op verzoek van Arif, die een verantwoording wil zien van de conclusie van Raja (r. 12, r. 14, r. 16), wordt het fragment waarin dit verteld wordt, opgezocht en door Yusuf voor-gelezen (r. 20). Bij de bespreking van de verandering in het gedrag van Joost vullen Yusuf en Abia elkaar aan waarbij ze een reconstructie geven van het verhaal (r. 2, r. 3, r. 4, r. 5). Yusuf brengt naar voren dat hij zich verbaast over de ontwikkelingen in het verhaal. Hij brengt dit niet in verband met het genre, maar met de karakter-trekken van de personages (r. 6, r. 8). De leerlingen krijgen door de verwoording

van hun gedachten in het bijzijn van anderen meer greep op de veranderingen in het karakter van Joost, volgens Chambers voor jezelf zeggen.

EH8-III-3-K-23-27 (17-3-10) De blauwe maansteen

1. Yusuf We hebben het het meeste over Jan gehad. Die was veranderd, want eerst pestte hij Joost altijd van dat hij dat stomme dingen deed. En zijn oma was een heks, maar daarna toen Orm hem meenam naar de glazen bol en toen hij alles zag toen geloofde hij een beetje. En toen na een tijdje ging hij zelfs zijn eigen stok maken, met al die tekens erop. En toen hebben we besproken dat wij vonden Jan heel erg verandert. (interpretatie niveau 3)
2. Juf Iris Oké, goed verteld. Vragen of opmerkingen voor Yusuf, over wat hij net verteld heeft?
3. Zaki Eerst zei je toch dat Jan er wel in geloofde, maar van tevoren was Joost toch al kwijtgeraakt dat hij zichzelf niet meer geloofde wat er was gebeurd. Hoe kan dat gebeuren?
4. Misren Ik bedoel Jan, die geloofde er eerst niet in en toen ging hij pesten.
5. Zaki Maar toen geloofde Joost zichzelf toch niet meer?
6. Misren Ja.
7. Juf Iris Yusuf, jij was aan het vertellen.
8. Yusuf O ja, Joost geloofde er ook niet in, maar daarna toen die tegels omhoog kwamen en Magoggeltje kwam, toen geloofde hij er weer wel een beetje in. Toen moest hij die voetsporen volgen en dat heeft hij gedaan. (interpretatie niveau 3)
9. Zaki Hoe vind je dat, dat hij daarna wel weer gaat geloven?
10. Yusuf Als je ergens in gelooft, moet je nooit opgeven. (interpretatie niveau 4)
11. Zaki Heb je dat zelf ook wel dat je ergens in gelooft en daarna niet en daarna weer wel?
12. Yusuf Ja.
13. Zaki Kun je daar een voorbeeld van geven?
14. Yusuf (lacht, denkt na) Ik ben het vergeten.

Yusuf vertelt over de interpretatie van zijn groep over de verandering in Jan, waarbij hij een reconstructie geeft van het verhaal (r. 1). Op de verdiepingsvraag van Zaki, die refereert aan het vorige gesprek waarin niet meer geloven in jezelf het gespreks-onderwerp was, geeft Yusuf met een fragment uit het boek aan dat Joost, ondanks de pesterijen toch weer in de magie gaat geloven (r. 8). Op de verdiepingsvragen van Zaki naar wat Yusuf ervan vindt dat Joost weer gaat geloven en naar de herkenbaarheid van die verandering (r. 3, r. 5, r. 9) maakt Yusuf een generalisatie “Als je ergens in gelooft, moet je nooit opgeven” en geeft hij aan dat dat voor hem herkenbaar is (r. 10, r. 12). De manier van zeggen in dit fragment is voor anderen zeggen, leerlingen beantwoorden vragen van medeleerlingen.

EH8-III-3-K-33-38 (17-3-10) De blauwe maansteen

1. Zaki Ik vind dat Joost behulpzaam is geworden in de onderwereld, want hij kon gewoon gaan toen hij die maansteen had gevonden. Maar hij dacht nee, ik help prins I-an om zijn prinses te krijgen, want hij heeft ook geholpen met de opdrachten. En dat vind ik erg moedig van hem, dat hij dat durft en dat hij ook bleef. (interpretatie niveau 3)
2. Juf Iris Had je het idee dat hij eerst niet zo behulpzaam was?
3. Zaki Hij was veel meer in zijn eentje bezig en op school ook. (interpretatie niveau 2)
4. Juf Iris Wat had hij gekregen? Heb ik van iemand gehoord, maar ik weet niet meer van wie.
5. Saad Zelfvertrouwen.
6. Juf Iris Ja, jij zei dat hè? Hij heeft meer zelfvertrouwen gekregen. Wie wil een stukje voorlezen waarin duidelijk te zien is dat de hoofdpersoon verandert?
7. Talib Bladzijde 55. Titel was Joosts avontuur en Jans opdracht. "Jan tuurde in het water. Joost! Hij kan toch niet verdronken zijn. Joost!" Hier blijkt dat Jan verandert, want eerst ging hij Joost pesten en zo, maar nu is hij bezorgd om hem en wil hij zijn vriend helpen. (interpretatie niveau 3)
8. Zaki Bladzijde 88. (leest voor) "De lampen waren aan en op de grond stond één kaars die brandde. Twee andere stonden ernaast. De prins keek op, opgewonden en zorgelijk. "Joost! Ik dacht dat je weg was." "Ik wou helpen," zei Joost. "Niet dat ik het leuk vind. Het was een stomme strek van u." Ik vind het moedig dat Joost wil helpen, want hij wil helpen terwijl het eigenlijk de prins zijn eigen schuld is. Want hij wou niet weg gaan en toch wil Joost hem helpen. (interpretatie niveau 3)

Leerlingen ontdekken samen meer over het karakter van Joost. Zaki concludeert dat Joost behulpzamer is geworden en legt een relatie met zijn eigen opvatting over dat moedige gedrag (r. 1). Saad concludeert dat Joost meer zelfvertrouwen heeft gekregen (r. 5). Naar aanleiding van de voorgelezen fragmenten (*bottom-up* representatie) komen er meer interpretaties over het karakter van Joost en de verandering in het gedrag van Jan vanuit een *top-down* verwerking. Talib concludeert naar aanleiding van de voorgelezen tekst een verandering in het gedrag van Jan van pester naar ondersteuner (r. 7). De interpretatie van Zaki over de motivatie voor het moedig gedrag van Jan is uitgebreid met het leggen van een relatie met het gedrag van prins I-an (r. 8).

Bij het keuzeboek worden er nog steeds beargumenteerde interpretaties gegeven, weliswaar minder dan bij de andere boeken, maar hieruit blijkt wel dat leerlingen ook zonder hulp van een volwassene beargumenteerde interpretaties kunnen geven.

VERWOORDEN VAN WAT JE SAMEN WILT UITZOEKEN

EH7-IV-3-G-5-11 (27-5-10) De 1001 geheimen van Eva Zout

1. Yusuf Ik wil weten waarom dat Meis z'n broer dat die steelt uit het museum. En Yoe Lan weet niet waarom. Het is ook spannend en het is niet leuk als je dat niet weet. (beleving niveau 4)
2. Suha Maar misschien wil hij de spullen van het museum verkopen en dan krijgt hij geld. (interpretatie niveau 3)
3. Yusuf Ze hebben het gestolen uit het museum. (interpretatie niveau 2)
4. Suha Misschien gaat hij dat verkopen en zegt hij bijvoorbeeld heb je dat gezien? En dan zegt hij, nee ik heb dat niet gezien.
5. Yusuf Ik denk iets anders.
6. Isa Wat dan?
7. Yusuf Dat hij dingen steelt en dat mag niet. Het zijn heel zeldzame spullen. (interpretatie niveau 3)
8. Suha Maar misschien vindt een persoon dat dat zeldzame spullen zijn. Misschien denkt de persoon dat hij die heeft gepakt. (interpretatie niveau 3)
9. Yusuf Hij heeft het gestolen uit het museum en toen ging ze huilen. Dus het moet wel zeldzaam zijn, anders zou ze niet huilen. Als het gewoon een klein dingetje was, was het niet zo erg. Maar omdat ze huilt, is het heel zeldzaam. Ik denk dat hij het gestolen heeft uit het museum, het Rijksmuseum. (interpretatie niveau 3)
10. Halina Hij moest stelen. (interpretatie niveau 3)
11. Yusuf Misschien hebben ze schulden die ze niet kunnen betalen. (interpretatie niveau 3)
12. Suha Misschien hebben ze een hele grote schuld en dan heeft het beeld die geld. Als jij die persoon was hè, zou jij dat doen?
13. Yusuf Wat bedoel je?
14. Suha Als jij een schuld had, zou je dan het beeld stelen?
15. Yusuf Dan zou ik het wel doen. (beleving niveau 4)
16. Suha En jij?
17. Halina Misschien.

In het gesprek ontwikkelt Yusuf zijn gedachten over het motief van het stelen van het grafbeeld. Hij denkt als het ware hardop, vanuit *bottom-up* representaties (r. 3, r. 9) ontwikkelt hij zijn interpretatie, volgens Chambers (2012) 'voor jezelf zeggen'. Door de reacties van Suha (r. 8, r. 12, r. 14) en Halina (r. 10) krijgt hij meer inzicht in zijn eigen gedachten, volgens Chambers voor anderen zeggen. Hij verwoordt steeds meer interpretaties vanuit een *top-down* verwerking. In r. 7 geeft hij zijn oordeel over stelen, in r. 9. trekt hij een conclusie uit het gedrag van Meis en in r. 11 maakt hij een referentie naar het motief. Op de vraag van Suha kan hij zich voorstellen dat het motief van de broer van Meis ook een motief voor hem zou zijn.

STELLEN VAN AUTHENTIEKE VRAGEN

Authentieke vragen, vragen die een uitwerking hebben op het literair denken van leerlingen kunnen zowel een uitwerking hebben op de beleving als op de interpretatie. In het vijfde gesprek van het keuzeboek bij de leerlingen van WW7 wordt het meest gargumenteerd. De discussie gaat over een stelling of een vraag die ieder leesgroepje over het eigen boek geformuleerd heeft.

Het leesgroepje van Roos, Marieke, Janske en Elle stelt een vraag over het morele gedrag van een van de personages in het boek *Magisch kruid*. De vraag wordt eerst door de leerlingen en de leerkracht opgevat als een kennisvraag over wat er in het boek gebeurt. Elle maakt duidelijk dat het een ‘echte’ vraag is naar het denken van de kinderen.

WW7-IV-5-K-8-11 (10-6-11) *Magisch kruid*

1. Elle In het boek is een slechte heks en die heeft het huisje in brand gezet. En hij heeft er spijt van en hij denkt dat hij goed kan worden. Nu is onze vraag: Weten jullie zeker dat hij weer goed kan worden?
2. Jan Hoe moeten wij dat weten?
3. Mees Erik Ik begrijp nu dat alleen degenen die het boek gelezen hebben de vraag begrijpen. De rest vindt het moeilijk, dus misschien kun je even een klein beetje uitleggen welke vraag je nou eigenlijk stelt.
4. Elle Ik stel eigenlijk de vraag dat je moet fantaseren. Dat je goed erover moet gaan nadenken of een slecht iemand weer goed kan worden. Wij weten het dan wel, maar het is meer: Wat denk je?
(stilte)
5. Mees Erik Of het kan dat als je een heel slecht iemand bent, een slechte heks en die slechte persoon, die jullie misschien ook wel in gedachten hebben. Als die slechte persoon denkt: "Goh ik wil toch goed worden," denken jullie dan dat dat kan. Is dat je vraag?
6. Elle Ja, dat bedoelen we.
7. Philia Wat ik al zei iedereen verdient een tweede kans. Iedereen kan veranderen. Aan de ene kant niet want je verdient wel een tweede kans, maar van de ene kant ja, je denkt ook dat ze wel zal veranderen. (interpretatie niveau 4)
8. Iri Ik denk wel dat je kan veranderen, want iedereen kan weer goed worden. (interpretatie niveau 4)
9. Mees Erik Ja, vind ik wel een hele goeie wat je daar zegt. Janske, ben jij het daar mee eens? Iri zegt dus eigenlijk iedereen kan veranderen, want iedereen verdient een tweede kans. Jij hebt het boek gelezen dus jij kan zeggen ja dat is zo of dat is niet zo.
10. Janske Ja hij is liever geworden, want daarna lag hij onder een boom en had hij een hazenlip en toen verzorgde hij hem wel goed. (interpretatie niveau 3)
11. Mees Erik Oké, hij is dus in totaliteit wel beter geworden?
12. Janske Ja.
13. Mees Erik Wie denkt er nu anders over?
14. Noor Maar je moet ook denken iemand die iets slechts heeft gedaan, kan ook geholpen worden om beter te worden. (interpretatie niveau 4)
15. Philia Ja, dat vind ik ook.
16. Janske Hij heeft het huisje in brand gestoken, omdat hij jaloers was. (interpretatie niveau 3)

De vraag over algemene opvattingen over mogelijke veranderingen in personages wordt door leerlingen en leerkracht aanvankelijk opgevat als een vraag naar informatie over feiten uit het boek (r. 2, r. 3). Na verhelderingsvragen van leerling en leerkracht benadrukt Elle (r. 4) dat het niet gaat om de weergave van wat er in het boek gebeurt, maar om de eigen gedachten van de leerlingen. Elle verwoordt de centrale gedachte dat bij literaire gesprekken het literair denken van de leerlingen het belangrijkste is en dat er geen sprake is van een goed of fout antwoord. Philia maakt een generalisatie: “Iedereen verdient een tweede kans”, maar haar argumentatie is nog niet helder (r. 7). In de conclusie van Noor (r. 14), herkent Philia haar eigen gedachten (r. 15). Haar eerst wat warrige gedachten ziet ze in de woorden van Noor duidelijker geformuleerd. Volgens Chambers heeft voor anderen zeggen het effect dat door de interpretaties van anderen meer inzicht ontstaat over de eigen uitgesproken gedachten.

Het leesgroepje van Bert, Philia, Tom, Susan en Jet wil een voor hen belangrijk fragment uit het boek *Pjotr* bespreken met de hele klas. De leerkracht helpt hen bij het formuleren van de vraag hierover. Jet, die in eerdere gesprekken aangaf dat ze *Pjotr* een saai boek vindt, geeft een uitgebreide samenvatting waarin ze het spanningsverloop van het boek aangeeft en uitleg geeft over de belangrijkste personages. Uit de manier waarop ze vertelt, merk je dat haar mening over het boek veranderd is. De leerlingen die het boek niet gelezen hebben, genieten van haar samenvatting.

WW7-IV-4-K-30-45 (3-6-10) *Pjotr*

1. Mees Erik Een goede samenvatting. Het is dus iemand die op reis gaat omdat zijn vader verbannen is naar Siberië en hij gaat hem eigenlijk achterna. Welke vraag hadden jullie gemaakt om daar met de groep over te babbelen?
2. Bert Dat Stefan de burgemeester doodschoot, omdat hij rijke mensen haat. (interpretatie niveau 3)
3. Mees Erik Dat is wel heel belangrijk hè. Hij haat rijke mensen en daarom schiet hij de burgemeester dood. En wat vinden jullie daarvan? Dat is eigenlijk de vraag. Jet, jij mag mensen de beurt geven.
4. Thomas Ik vind het niet terecht, want de burgemeester kan er ook niets aan doen dat hij rijk is. Oké, hij zou zelf ook rijk kunnen worden. Als hij het baantje van burgemeester had kunnen krijgen, was hij ook rijk geworden. Ja, ik vind dat niet terecht dat hij dood geschoten wordt, vind ik ook overdreven. (interpretatie niveau 3)
5. Mees Erik Oké, wie wil hier op reageren?
6. Jet Hij haat rijke mensen omdat hij, Stefan, is zelf arm. En daarom haat hij de rijken omdat die veel geld hebben en daarvan niks aan de armen geven. En daarom was hij ook in de gevangenis en daarvoor wil hij alle rijke mensen doden. En dat was dus de burgemeester ook. (interpretatie niveau 3)

7. Gertje Ik vind het niet goed om de rijken dood te maken, maar de rijke mensen hebben heel veel en de armen hebben bijna niets. (interpretatie niveau 4)
8. Mees Erik Dat vind je niet eerlijk.
9. Gertje Nee, dat is niet eerlijk.
10. Heleen Het is eigenlijk net zoals Thomas zegt onterecht, want als hij zelf rijk was, zou hij dan de armen dood schieten omdat ze arm zijn? (enkele kinderen lachen). Dat is eigenlijk hetzelfde. En als hij zelf rijk was zou hij ook zelfmoord kunnen plegen omdat, ja, dan is hij zelf rijk. (interpretatie niveau 3)
11. Mees Erik Ja, zit wel iets in.
12. Mieke Wie is Stefan, dat heb je eigenlijk niet zo goed verteld wie Stefan is.
13. Jet Stefan zat al in de gevangenis en de vader van Pjotr heeft Stefan dus geholpen dat hij uit de gevangenis kwam. En Stefan is dus een man in het boek die rijke mensen haat en daarom is hij dan gevangen genomen en toen is hij ontsnapt. En Pjotr moest twee mensen vervoeren als baantje en dat waren Stefan en zijn vrouw Shura en die haatten allebei rijke mensen, maar Shura die wou niet dat hij mensen zou vermoorden. En ja, en toen had Stefan Pjotr ook aangevallen en daarom gaat ze weg. (interpretatie niveau 2)
14. Mieke De burgemeester heeft gewoon heel veel geld en dat is natuurlijk wel zielig voor de anderen die niets hebben, maar ik vind het eh, niet echt kunnen dat hij dan dood moet omdat hij niks aan de armen geeft. (interpretatie niveau 4)
15. Mees Erik Jet, wat vind je hiervan?
16. Jet Ik ben het wel met Mieke eens, want die burgemeester kan er zelf niets aan doen dat hij zoveel geld heeft. Maar hij kan wel die arme mensen gaan helpen en geld geven dat ze ook als fatsoenlijk kunnen leven. Want in die stad was eh, er waren er ook zoveel arme mensen daar en hij kon ook iets geven aan de mensen die arm waren. (interpretatie niveau 3)

De vraag die de leesclub naar voren brengt heeft als diepere laag de ethische gedachten over hoe een rechtvaardigere samenleving gerealiseerd kan worden. Het boek heeft hen geconfronteerd met de gedachten van de revolutionair Stefan, die niet terugdeinst voor geweld om zijn idealen te bereiken. De vraag die met hulp van de leerkracht geformuleerd wordt (r. 3), is een meningsvraag naar verschillen tussen arm en rijk en de consequenties hiervan. De meningsvorming vindt plaats vanuit twee perspectieven: een psychologisch perspectief (rijkdom is iets wat je overkomt, er is geen relatie met de samenleving (r. 4) en een sociaal perspectief (de verantwoordelijkheid van rijken tegenover armen) (r. 14, r. 16).

De overheersende mening is dat het doden van rijke mensen nooit een argument kan zijn om je doel te bereiken. Mieke legt hierbij een relatie tussen het boek en haar eigen opvatting: “Zielig voor de arme mensen, maar het kan niet dat hij dood moet omdat hij niets aan de armen geeft” (r. 14). Een terugkerend patroon in het gesprek is de informatie van Jet over de beweegredenen en het gedrag van Stefan. Jet verbindt de beide opvattingen in haar conclusie: “De burgemeester kan er niets aan doen dat hij rijk is, maar hij kan arme mensen wel bijstaan” (r. 16). Door de

inbreng van anderen zijn haar eigen gedachten over de morele vraag over verschillen tussen arm en rijk duidelijker geworden, volgens Chambers voor anderen zeggen.

De inlevingsvraag van het leesgroepje van Han, Iri, Thomas en Anneke: “Wat zou jij doen als je een buitenlander was en de muur was vol gekladderd met slechte dingen over buitenlanders?” over het boek *Kladwerk* nodigt uit tot argumentatie zowel op beleving als interpretatie.

WW7-IV-5-K-42-45 (10-6-10) *Kladwerk*

1. Dirk Ik zou er ziek van worden, want je afkomst is eigenlijk niet leuk. Het maakt niks uit waar je vandaan komt. (beleving en interpretatie niveau 4)
2. Mees Erik Hoe denken jullie daar over?
3. Philia Ik vind het best erg. Eigenlijk zou ik tegen degene zeggen: “Hoe zou jij het vinden als ik zo iets slechts over jou schreef?” (beleving niveau 3, interpretatie niveau 4)
4. Mees Erik Thomas, hoe denk jij erover? Jij hebt het boek gelezen.
5. Thomas Het is afschuwelijk, het hoort niet. (beleving niveau 2)
6. Mees Erik Wat?
7. Thomas Ja, dat er onderscheid gemaakt wordt tussen mensen. Ik vraag me af waarom zijn wij hier de baas op aarde en niet de dieren. (beleving en interpretatie niveau 4)
(gelach)
8. Thomas Maar als je een mens met een dier zou vergelijken zou het mensenmishandeling zijn. (interpretatie 4)

Dirk geeft als argumentatie bij zijn mening een generalisatie, je afkomst doet er niet toe (r. 1). Philia concretiseert de stelling door deze op haar eigen situatie te betrekken (r. 3). Op de vraag van de leerkracht beargumenteert Thomas zijn beleving bij deze stelling met de generalisatie geen onderscheid maken tussen mensen en dieren. Deze generalisatie wordt gevolgd door een verdiepvingsvraag.

Ook bij EH7 leiden de vragen over het keuzeboek tot argumentaties bij interpretatie en beleving. In het gesprek over *Torak en Wolf*, gelezen door Zarah, Rachid, Malika, Zarah, wordt de inlevingsvraag gesteld “Wat zou jij doen als je vader door een gevaarlijke beer zou worden gepakt?”

EH7-IV-4-K-19-26 (9-6-2010) *Torak en Wolf*

1. Zarah Als jouw vader door een gevaarlijke beer zou worden gepakt en die je bijna niet kan verslaan. Wat zou je doen?
2. Juf Ceciel Hoe zijn jullie aan deze stelling gekomen?
3. Rachid Wij hadden dit gelezen en wij vonden dit heel spannend. (beleving niveau 2)
4. Juf Ceciel Dus jullie hebben die vraag bedacht aan de hand van wat er in het boek gebeurt. Dus: “Hoe zou je het vinden als jouw vader door een beer werd gepakt die je bijna niet kon verslaan?”

5. Zarah Een gevaarlijke beer.
6. Juf Ceciel Wie wil hier op reageren?
7. Loeka Het is natuurlijk zielig, want daardoor kan hij doodgaan en het is gevaarlijk. (beleving 3)
8. Akram Waarom neemt die beer hem mee, waarom eet hij hem niet op? Waarom maakt hij hem niet dood?
9. Zarah Die beer is niet dood, maar hij wil die vader aanvallen. (interpretatie niveau 2)
10. Juf Ceciel Dus als ik het goed begrijp, is de vader van Torak een keer aangevallen door een beer en wat wil Torak dan?
11. Rachid De vader is zwaar gewond en ligt in het bos. En de beer wou terugkomen en Torak wil naar de beer toegaan met wapens. Hij gaat de beer doodmaken. (interpretatie niveau 2)
12. Juf Ceciel Wat wil Torak dan?
13. Jamal Hij wil wraak nemen. (interpretatie niveau 3)
14. Saïda Wraak nemen is puur uit haat. (interpretatie niveau 4)
15. Akram Het is geen haat, hij wil zijn vader terug. (interpretatie niveau 3)
16. Rachid Hij heeft een vader, maar de vader is gewond. En de beer wil terug komen en hem de volgende keer dood maken. Maar Torak wil de beer dood maken voordat zijn vader dood is. (interpretatie niveau 2)

De inlevingsvraag komt voort uit de beleving van een spannende situatie in het boek. Door de verhelderingsvragen van Akram (r. 8) en de leerkracht (r. 10) wordt het door representaties op *bottom-up* niveau (r. 9, r. 11) iets duidelijker waarom Torak de beer moet doden. Het doel wraak nemen dat door een leerling wordt geopperd, ontlokt een generalisatie over wraak (r. 14). De suggestie dat het om wraak zou gaan, wordt aangegrepen om door te praten over de zin van wraakgevoelens.

17. Juf Ceciel Wat vinden jullie van wraak?
18. Zarah Lost niks op.
19. Akram En je maakt heel veel gewonde mensen en daar bereik je niets mee.
20. Loeka Dan krijg je juist grotere ruzie.
21. Juf Ceciel Wie heeft dat wel eens gehad dat hij wraak wilde nemen. Dat iemand iets bij jou heeft gedaan en dat je dan iets terug wilt doen. Dat is toch wraak nemen? Wat is dat eigenlijk wraak nemen?
22. Zafier Dat je iets hebt opgelost, maar er niet tevreden mee bent en dan de ander iets wil doen.
23. Juf Ceciel Bij wraak wil je dat de ander.
24. Safa Het ook voelt.
25. Juf Ceciel Wat bereik je daar dan mee? Bereik je daar dan echt iets mee?
26. Kinderen Nee.
27. Rachid Maar bij het verhaal wel. (interpretatie niveau 3)
28. Juf Ceciel Als iemand jou pijn heeft gedaan, soms denk je dan wel eens: "Ik wil dat hij ook voelt hoe dat is". Waarom zou je dat dan voelen?
29. Akram Hij doet dat bij jou en hij voelt niks. (beleving niveau 4)

- | | | |
|-----|------------|--|
| 30. | Jamal | Maar als je dat al hebt gedaan en je doet het ook. En hij weet dan hoe dat voelt, dan doet hij het nooit meer terug. (beleving niveau 4) |
| 31. | Juf Ceciel | Maar voelt dat dan goed als je hetzelfde terug doet? |
| 32. | Saïda | Dan krijg je spijt. |
| 33. | Rachid | In het verhaal moet het, want anders gaat hij dood. (interpretatie niveau 3) |

De leerkracht probeert een discussie uit te lokken over de zinvolheid van wraak. Sommige leerlingen geven aan dat wraak niets oplost en het alleen maar erger maakt (r. 18, r. 19, r. 20). Jamal gaat in tegen de opvatting van de leerkracht en geeft aan dat door wraak de ander wel voelt wat hij heeft aangedaan (r. 30). Rachid brengt een paar keer in dat het in het boek niet gaat om wraak, maar om lijfsbehoud. (r. 27, r. 33). De discussie op niveau 4 die nu algemeen blijft, zou bij terugkoppeling naar het boek misschien tot nieuwe literaire inzichten hebben geleid.

De inlevingsvraag: “Als je een groot geheim weet dat je niet meer kan bewaren, moet je het dan vertellen?” leidt tot belevingen waar een relatie gelegd wordt buiten het boek en een interpretatie met argumentatie binnen het boek.

EH7-IV-4-K-38-43 (9-6-10) De 1001 geheimen van Eva Zout

- | | | |
|-----|------------|---|
| 1. | Yusuf | Als je een groot geheim weet dat je niet meer kan bewaren, moet je het dan vertellen? |
| 2. | Juf Ceciel | Dus je hebt een geheim en dat mag je eigenlijk niet doorvertellen en niet over praten. Maar je kunt het niet meer bewaren, moet je het dan doorvertellen of niet? |
| 3. | Rachid | Bijvoorbeeld als je bedreigd wordt. Je hebt iemand die komt naar je toe en die gaat over de ander praten. En die ander komt er achter en die zegt: “Zeg wat hij gezegd heeft anders doe ik je wat.” |
| 4. | Juf Ceciel | En als je bedreigd wordt, dan moet je het vertellen vind je? |
| 5. | Zafier | Of een leugen vertellen. |
| 6. | Juf Ceciel | Maar liegen mag ook niet. |
| 7. | Akram | Een leugen om bestwil. |
| 8. | Juf Ceciel | Zodat je toch het geheim kunt bewaren. Maar je moet het geheim kwijt. Hoe zou je dat dan doen? |
| 9. | Saïda | Ik zou het geheim in mijn dagboek schrijven. (beleving niveau 4) |
| 10. | Loeka | Of aan je leraar vertellen. (beleving niveau 4) |
| 11. | Juf Ceciel | Is dit iets uit het boek? Heeft daar ook iemand een geheim? En wat doet die persoon? Gaat de persoon het vertellen of niet? |
| 12. | Yusuf | Aan z'n drie beste vrienden. (interpretatie niveau 2) |
| 13. | Juf Ceciel | En die vertelt het niet verder? |
| 14. | | (Yusuf schudt nee.) |
| 15. | Isa | (kijkt naar Yusuf) Hij wil het wel vertellen. (interpretatie niveau 3) |
| 16. | Halina | Hij doet het niet, want hij wil Yoe Lan niet bang maken. (interpretatie niveau 3) |
| 17. | Juf Ceciel | Het ligt er ook een beetje aan wat voor geheim of niet? |

18. Zafier Als het over iets groots gaat, bijvoorbeeld je wordt bedreigd, dan moet je je geheim wel vertellen. (beleving niveau 4)
19. Juf Ceciel Het ligt er dus ook een beetje aan wat voor geheim. Wat is het voor geheim? Ik ben er wel nieuwsgierig naar. Ik weet niet of jullie nieuwsgierig zijn. Wat is het grote geheim in het boek of moeten we het dan zelf lezen?
20. Yusuf Ja.

Saïda en Loeka concretiseren de vraag naar geheimhouding met voorbeelden over hun eigen gedrag (r. 9, r. 10). Hierna volgen op de vraag van de leerkracht een representatie op *bottom-up* niveau (r. 12), wat leidt tot een beter concept over het gedrag van het personage (r. 15, r. 16). Zafier geeft een conclusie over wanneer je een geheim wel mag vertellen (r. 18). In samenspraak met elkaar en met de leerkracht hebben leerlingen meerdere motieven aangedragen om een geheim wel of niet te bewaren.

In groep 8 hebben de leerlingen stellingen en vragen geformuleerd. De stellingen leggen een relatie buiten het boek (interpretatie niveau 4). In de kring kunnen leerlingen reageren op de vragen en stellingen.

EH8-IV-5-K-5-16 (16-6-10) *Als je dit leest ben ik dood, Slavenhaler, De ogen van Jesleia, Malika*

1. Rafi (laat boek zien) *Als je dit leest ben ik dood*
De vraag is: Leef je langer als je medicijnen gebruikt?
2. Hind Ik denk niet dat je dan langer leeft want ja, in sommige gevallen is het niet goed voor je.
3. May Ik denk dat als je ziek bent, dat je dan wel langer kunt leven.
4. Saad Ik denk dat je er ook sneller dood van kunt gaan, want er zitten allemaal dingen in die je lichaam niet kent.
5. Nawal Ik denk dat je er erg ziek wordt.
6. Rafi (laat het boek *Slavenhaler* zien) Slaven moeten mishandeld worden.
7. Juf Iris Misschien kun je eerst wat meer informatie geven over het boek, zodat we weten waar die stelling vandaan komt. Je hoeft niets voor te lezen, je kunt kort vertellen waar het boek over gaat.
8. Rafi Deze boek heet eigenlijk *Slavenhaler*. Er staat hier veel in over slaven en zo. En hier staat dat ze mishandeld en zo worden.
9. Juf Iris Nu is het duidelijk waar je stelling vandaan komt. Nog een keer de stelling.
10. Rafi Slaven moeten mishandeld worden.
11. Yusuf Daar ben ik het niet mee eens, want slaven hebben ook een eigen leven. Als jij een slaaf zou zijn, wil je ook niet mishandeld worden.
12. Misren Ik ben het er ook niet mee eens want slaven worden al mishandeld zonder dat ze geslagen worden, omdat ze moeten werken voor anderen. Zonder dat ze er iets voor krijgen.
13. Rafi Ik was het er wel mee eens.
14. Juf Iris Waarom?

15. Rafi Er zijn wel verschillende slaven eigenlijk. Je hebt heel goeie slaven, maar je hebt ook slechte die gevaarlijke dingen en zo doen. Dus je weet maar nooit.
16. Zaki *De ogen van Jesleia* (laat het boek zien)
Het gaat over een meisje die wint een prijs naar een onbewoond eiland en dan komt ze daar iemand tegen. De stelling: Als je naar een onbewoond eiland gaat, kun je beter een vriend meenemen dan dat je alleen gaat. (interpretatie niveau 4) Ik ben het er niet mee eens, want je gaat juist naar een onbewoond eiland om alleen te zijn.
17. Raja Ik ben het er mee eens, want ja alleen is het saai en met tweeën heb je een beetje gezelligheid. En als je verdwaalt, kan de ander je misschien toch weer helpen.
18. Nawal Samen ben je sterk.
19. Hanan Ik ben het er mee eens want met twee is het veiliger.
20. Misren (leest stukje voor uit het boek *Malika* van Geertje Gort)
De stelling: Er zou overal een halalwinkel moeten komen. (interpretatie niveau 4)
21. Juf Iris Het ging er dus om dat ze een winkel hebben om de moderne moslimvrouw te kleden. Dus niet zo als vorige generaties deden, maar wel een hoofddoek, maar dan wel met een hippe print. Wel een lange trui, maar wel met een mooie ceintuur erom.
22. May Ik vind dat ook, want het past wel precies en dan zie je er wat moderner uit.
23. Zaki Ik vind het beter dat je zelf iets bepaalt, wat je wil worden moet je zelf weten.
24. Juf Iris Wie is het eens met de stelling?
25. (veel leerlingen steken hun vinger op)
26. Kalila Ben het er een beetje mee eens, maar ik vind wel bijvoorbeeld over die hoofddoek. Je draagt die hoofddoek voor je geloof en ja niet om mooi te zijn.
27. Raja Ligt eraan waar je leeft. Als je nog een rok met hoepelrok draagt, is dat wel vreemd. Je moet wel een beetje met de mode meegaan.
28. Hanan Je moet er ook een beetje hip uitzien.
29. Misren Dan zien de mensen ook dat moslimmeisjes niet alleen zo met hun geloof bezig zijn, maar ook er mooi willen uitzien.
30. Juf Iris Dus jij bent het er mee eens, dat er overal zo'n winkel zou moeten komen.

Op de stellingen wordt gereageerd met belevingen buiten het boek. Herkenbaarheid is de belangrijkste beleving. De stelling over de wenselijkheid van een halalwinkel roept de meeste argumentatie op.

7.5 ONTWIKKELING IN BEOORDELING BIJ HET EERSTE EN HET TWEDE BOEK

De leerlingen geven minder vaak een beoordeling dan een beleving of interpretatie. Uit de gespreksfragmenten wordt duidelijk hoe in interactie met de leerkracht en met elkaar leerlingen zich ontwikkelen in het geven van een beoordeling. Achtereenvolgens wordt de uitwerking beschreven van post-it-opmerkingen, beoordelingsvragen en vergelijkingen met boek en film.

POST-IT-OPMERKINGEN BEOORDELING

Marieke, Janneke en Philia praten over de indrukwekkendste fragmenten uit het boek.

WW7-1-5-G-10-16 (17-12-09) Verkocht

1. Janneke Ik vond bladzijde 165 mooi.²² (beoordeling niveau 2)
2. Philia (pakt boek) Wat gebeurde daar dan?
3. Janneke Ja, hier heb ik een post-it geplakt. (leest voor) "De blinde kameel liep nog steeds zijn rondjes, altijd maar door, maar bovenop zijn rug zat....Ik gooide het portier open: 'Noor!'"
4. Philia Ik snap het nog niet.
5. Janneke Dat hij Noor eindelijk weer eens terug ziet. (beoordeling niveau 3)
6. Marieke (wijst) Ik vind dat mooi die tweede zin: "het gouden kettinkje voor mama gleed door mijn hand. Ik weet niet, dat raakt je eigenlijk zo. Toch?"²³ (beoordeling niveau 3)
7. Janneke Ik vond het ook wel zielig dat Zareena en die ander, ik weet niet meer hoe hij heet, (zoekt op in boek) Sajib. Dan worden hun gewoon daar achtergelaten en dat vind ik zielig. (beleving niveau 3, interpretatie niveau 2)
8. Philia Yaqub is voor Asnar de zoon, de zogenaamde zoon.
9. Janneke Maar Zareena en Sajib die stonden gewoon bij die auto en die mochten niet mee. En dat vond ik eigenlijk wel zielig. Zij mochten niet mee met de auto, alleen Yaqub mocht mee. Eigenlijk niet eerlijk. Yaqub is gewoon gekocht en zij zijn ontvoerd. (beleving niveau 3, interpretatie niveau 2)

In dit gesprek worden de beoordelingen op post-it-opmerkingen beargumenteerd. Door de verhelderingsvraag van Philia (r. 2) beargumenteert Janneke haar beoordeling met het voorlezen van het geselecteerde fragment (r. 3). Ze heeft nog niet de woorden om haar beoordeling te motiveren, maar probeert wel aan Philia uit te leggen dat het fragment haar ontroert (r. 5), volgens Chambers voor jezelf zeggen. Marieke denkt hardop na over haar argumentatie voor de mooie zin (r. 6). In het vervolg van het gesprek wordt over hun beleving gesproken. Er wordt geen oordeel uitgesproken, maar er kan wel uit worden opgemaakt dat de beleving positief gewaardeerd wordt.

22 Post-it-opmerking Janneke: Ik vind dit een mooie bladzijde, meer kan ik er niet over vertellen (p. 165).

23 Post-it-opmerking Marieke: Ik vind de zin mooi van: "Het gouden kettinkje van mama gleed door mijn hand" (p. 165).

STELLEN VAN BEOORDELINGSVRAGEN

WW7-I-5-K-40-50 (17-12-09) Verkocht

1. Juf Marja Wat vonden jullie van het boek?
2. Mieke Ik vond het wel leuk, maar ik heb het boek nog niet helemaal uit. (beoordeling niveau 2)
3. Juf Marja Maar je zegt dat je het wel leuk vond.
4. Mieke Ik ben wel begonnen met lezen en tot daar vond ik het leuk. (beoordeling niveau 2)
5. Juf Marja Maar hoe kan dat dan, dat je dit niet hebt kunnen uitlezen?
6. Mieke Ja, uhm, dan moest ik mijn kamer opruimen en toen had ik geen tijd meer om te lezen.
7. Juf Marja Ja maar, ik weet zeker dat in die vier weken je wel tijd gehad hebt. Ik vind het een beetje vreemd dat je zegt ik vond het een leuk boek, fijn om te lezen, maar ik heb het niet uitgelezen. Ik heb geen tijd ervoor kunnen maken.
8. Mieke Maar tot nu toe heb ik wel heel fijn gelezen. (...)
9. Juf Marja Hoe hebben jullie het ervaren dat we anders met het boek omgingen dan anders?
10. Gertje Soms als je voorlas en steeds die vragen tussendoor stelde. Ik vond het leuk om te lezen, maar nu moesten we echt denken waar ging het over.
11. Juf Marja Je zegt de vragen die ik stelde vond je irritant.
12. Gertje Ja, dan zit je net in het verhaal en dan moest je weer vertellen.
13. Laura Ik vond de vragen ook irritant, want dan wist ik waar het over ging. En als je dan vragen vroeg, dan wist ik niet meer waar het over ging. Maar toen we zelf moesten lezen, vond ik het leuk. En thuis vond ik het ook leuk en dan wilde ik eigenlijk ook verder lezen, want dan ging ik eerst een tijd buiten spelen en 's avonds ging ik dan altijd lezen.
14. Anneke Ik vond het boek van de ene kant, sommige stukken vond ik heel spannend en sommige stukken begrijp ik niet zo goed. (beleving niveau 2)
15. Juf Marja Kunnen we misschien afspreken als we weer een boek lezen en jullie begrijpen stukken niet, dan kun je ook een post-it plakken. Je schrijft dan: "Nu ben ik even de draad kwijt." Is dat een idee?
16. Kinderen Ja.
17. Elle Ik vond het boek de moeite waard om een arm kind te laten zien wat veel tekort komt, dat vond ik wel de moeite waard. (beoordeling niveau 4, interpretatie niveau 4)

De beoordelingsvraag van de leerkracht roept belevingen op (r. 2, r. 4, r. 14). Het woord leuk is als beoordeling opgevat vanwege het antwoord op de beoordelingsvraag. Leuk is de weergave van een beleving, ook al spreekt hier wel positieve waardering voor het boek uit. Op het einde van het gesprek geeft Elle een oordeel met argumentatie voor de thematiek van het boek, volgens Chambers iets nieuws zeggen.

WW7-IV-2-K-20-22 (20 -5-10) *Pjotr*

1. Mees Erik Wat vinden jullie tot nu toe van het boek?
2. Jet Wij lezen *Pjotr* en we hadden afgesproken dat we tot bladzijde 35 zouden lezen. Bij zielige stukjes zouden we post-its plakken. Ik vind het eigenlijk saai. (beleving niveau 2)
3. Mees Erik Hoe komt het dan dat je dit boek niet zo heel erg leuk vindt?
4. Jet (haalt schouders op)
5. Mees Erik Vind je het moeilijk, of spreekt het verhaal je op dit moment nog niet aan?
6. Jet Ik vind het niet moeilijk. Ik lees het een paar keer over en dan snap ik het wel. (beoordeling niveau 2)
7. Mees Erik Oké.
8. Jet Maar het is niet echt spannend. Het spreekt me niet echt aan. Die vader is verbannen naar Siberië en dan wil hij naar zijn vader toe. (beoordeling niveau 3)
9. Mees Erik Misschien dat vanaf bladzijde 50 het wel spannend wordt.
10. Peter Ik vind het juist wel, ik ben al op bladzijde 87 en ik vind het eigenlijk heel erg spannend, want er wordt best veel geschoten en zo. (beoordeling niveau 3)
11. Mees Erik Oké, twee heel verschillende meningen dus. Dan kun je eens kijken Jet, waarom jij een heel andere mening dan Peter hebt.

Ook hier zien we in eerste instantie dat de beoordelvingsvraag van de leerkracht wordt beantwoord met een beleving. De verhelderingsvraag van de leerkracht (r. 5) brengt Jet ertoe haar beleving te motiveren in een beoordeling (r. 8). Peter weerlegt de argumentatie van Jet met zijn mening (r. 10). De leerkracht daagt hen uit om dit verschil in mening met elkaar te bespreken (r. 11).

EH7-I-5-K-15-19 (15-12-09) *Tien torens diep*

1. Juf Ceciel Wie wil er vertellen over een stukje dat hij erg mooi vond?²⁴
2. Zafier We hadden die ene stukje toen Stef z'n broer Joep en Wietske z'n zus gingen zoenen. En toen had Stef dat gezien en Wietske ook en toen gingen ze naar Stef zijn huis. En toen zei Wietske zo tegen Stef als je het niet verraadt van jouw broer en van mijn zus dan krijg je ook nog een zoen van me. (interpretatie niveau 2)
3. Juf Ceciel Wat vond je ervan? Waarom heb je dit gekozen?
4. Zafier Grappig. (beleving niveau 2)
5. Juf Ceciel Vond je dat grappig?

24 Op de post-its geven zeven van de veertien kinderen een oordeel weer.

Zarah: Mooi, omdat Joep verloofd is met Femke.

Yusra: Ik vind het mooi van wat Victor zei over de wolven. Ik vind deze bladzijde wel leuk, maar het verhaal van Stef is gewoon verzonnen.

Rachid: Dit vind ik een speciaal stukje waarin staat dat de mijnwerkers bij elkaar wonen.

Akram: Het was een hele leuke boek.

Zafier: Het is een leuke en interessante bladzijde. Voor mij is het een speciale bladzijde want ze zeggen lieve dingen.

Suha: Ik vind dit stukje het leukst, omdat Wietske het weet van het clubje van Stef en Victor, maar ze zei het tegen niemand.

Saïda: Hier is het grappig omdat Martha zat te zoenen met een jongen. Ik vind dit boek tot nu het beste boek wat ik gelezen heb!!! Dit boek is gewoon super!

6. Zafier Weet ik eigenlijk niet.
7. Juf Ceciel Toch heb je dit stuk gekozen.
8. Zafier Ik vond het ook eigenlijk een mooi stukje. (beoordeling niveau 2)
9. Juf Ceciel Wat vond je er zo mooi aan?
10. Zafier Omdat, (denk na) omdat het eigenlijk Joep zijn laatste zoen was. (beoordeling niveau 3)
11. Akram We hebben het laatste stukje toen Joep dood ging. Omdat het zielig is en ook omdat Zafier zei dat het de laatste zoen was voor de explosie. En dat is zielig. (beleving niveau 3)
12. Juf Ceciel Hoe voelden jullie je toen je dit stukje las?
13. Yusuf Een beetje verdrietig. (beleving niveau 2)
14. Akram En het is ook echt gebeurd. (interpretatie niveau 3)
15. Juf Ceciel (tegen Loeka) Daar hadden jullie ook iets over. Vertel eens.
16. Loeka Ja, toen ging Jacques, zeg maar, alles vertellen, dat hij getrouwd is met Jenny en dat hij nu een eigen hotel heeft. Dat stuk vond ik leuk om te lezen, omdat hij alles aan Jacques liet zien en zo. En hij had een album van de suikerzakjes en toen had Joep al gezegd: "Misschien krijg je later wel een hotel met je eigen suikerzakjes." En dat is ook zo. (beleving niveau 3, interpretatie niveau 2)
17. Juf Ceciel Ja, dat is wel mooi.

De emotivistische argumentatie grappig bij de keuze van een mooi fragment verandert door de verhelderingsvragen van de leerkracht in het beoordelingsargument mooi dat beargumenteerd wordt met een structureel argument "het was zijn laatste zoen", volgens Chambers iets nieuws zeggen. Dit argument wordt even later ook ingebracht door een andere leerling. De leerlingen verwoordden de emotionele betekenis van de laatste zoen van Joep. Hoewel het niet als een oordeel wordt uitgesproken, laten de leerlingen wel merken dat ze het realistische in het boek waarderen.

EH7-I-5-K-20-22 (15-12-09) *Tien torens diep*

1. Juf Ceciel Hoe vonden jullie dat, dat laatste stukje dat je kunt lezen hoe het gegaan is met iedereen?
2. (stilte)
3. Juf Ceciel Hoe vond je dat dat in een boek staat? Lees je dat wel vaker in een boek, of heb je dat voor de eerste keer gezien dat dat gebeurt?
4. Zafier Bij sommige boeken heb je dat ook wel, maar hier heb je een post-it geplakt en dat maakt je eigenlijk nog verdrietiger. En soms ook blijer.
5. Juf Ceciel Ja. Wat vinden jullie van het boek? Vind je het nou een verdrietig boek, word je er verdrietig van?
6. Loeka Leeft Stef echt?
7. Juf Ceciel Hij heeft wel nog geleefd. Ik weet niet of hij nu leeft, ik ken Stef niet, maar uit het laatste stukje blijkt wel dat Jacques Vriens toch met die hoofdpersoon, met Stef, gepraat heeft.
8. Loeka Ja, en Dries zei ook nog, komen in het boek mijn duiven er ook in!

De verhelderingsvragen van de leerkracht (r. 1, r. 3, r. 5) hebben niet de uitwerking dat de leerlingen hun waardering met realistische of vernieuwingsargumenten gaan onderbouwen. Voor hen is de vraag belangrijker of Stef wel of niet echt geleefd heeft (r. 6, r. 8). Dat dit boek wel degelijk indruk op hen gemaakt heeft blijkt uit het slotgesprek bij het volgende boek: *Bezoek van Mister P*.

EH7-II-4-K-30-34 (10-2-10) *Bezoek van Mister P*

1. Juf Ceciel Maar heb je ook wel eens dat je iets leert uit een boek. Dat je gaat denken: "Ja, dat is eigenlijk wel zo." Of dat je denkt: "Misschien moet ik er zelf ook aan denken om dat op die manier te doen." Of dat je anders gaat nadenken over die dingen. Heb je dat ook wel eens Loeka?
2. Loeka Ja.
3. Juf Ceciel Kun je eens een voorbeeld noemen?
4. Loeka Koelpieten.
5. Juf Ceciel Over de koelpieten, ja. Het vorige boek bedoel je?
6. Loeka Ja.
7. Juf Ceciel *Tien torens diep*. Wat heeft dat dan met jou gedaan?
8. Loeka Gewoon (zoekt naar woorden). In Turkije hebben we ook zo'n mijn, maar bij ons ziet die er heel anders uit. (Beleving niveau 4)
9. Juf Ceciel (maakt instemmend geluid). Bij jullie ziet dat er heel anders uit, maar heeft *Tien torens diep* ook nog iets met je gedachten gedaan, iets wat je geleerd hebt uit dat boek?
10. Zafier Toen Joep dood was, dacht ik wat zal er gebeuren als je dood bent. (interpretatie niveau 4)

Loeka en Zafier verwoorden zeven weken na het lezen van het boek dat *Tien torens diep* hen aan het denken heeft gezet; bij Loeka over de verschillende situatie van mijnwerkers in Zuid-Limburg en in Turkije en bij Zafier over de vraag wat er gebeurt na je dood.

Ook in groep 8 verwoorden de leerlingen hun oordeel als een beleving.

EH8-I-5-K-55-58 (15-12-09) *Groep acht aan de macht*

1. Juf Iris Wat vinden jullie van het boek?
2. Kinderen Leuk.
3. Umar Ik vond het niet zo leuk. Ik vind lezen niet leuk.
4. Juf Iris Wat vonden jullie het mooiste stukje?
5. Talib De verkiezingen. Dat ze eigen partijen op gingen richten en dat ze een eigen programma mochten maken. (beoordeling niveau 2)
6. Yusuf Ik vond de Chinese partij het leukste. Job is de enige Chinees en hij wil een partij voor Chinezen. (lacht) (beleving niveau 3)

7. Inas We vonden Ruben zielig, want hij pest andere kinderen maar hij kan er eigenlijk niets aan doen. (beleving niveau 3)
8. Iris Waarom kan hij er niets aan doen?
9. Misren Zijn vader wil dat hij naar de havo gaat en hij vindt Ruben dom. (interpretatie niveau 3)
10. Iris Ja, wie wil hier nog iets over zeggen?
11. Yusuf De vader van Ruben vindt de buitenlanders maar stom en Ruben gaat dat ook vinden. (interpretatie niveau 3)

De vraag van de leerkracht “Wat vinden jullie van het boek?” roept een beleving op. Op de specifiekere vraag naar een mooi fragment reageert Talib met het benoemen van fragmenten die hij mooi vindt (r. 5). Yusuf en Inas verwoorden hun argumentatie op deze vraag in belevingen en niet in beoordelingen (r. 6, r. 7).

VERGELIJKING TUSSEN BOEKEN

WW7-II-4-K-20-23 (18-02-10) *Tien torens diep*

1. Jan Boeken lezen is wel leuk, maar je moet er wel in komen. En als je er niet in komt, is het stom.
2. Juf Marja Kun je bij dit boek er in komen?
3. Jan Bij deze wel maar bij het vorige niet.
4. Juf Marja Kun je dat aangeven hoe dat kan, dat het bij dit boek wel lukt en bij het vorige boek niet?
5. Jan In sommige heb ik interesses en bij *Verkocht* had ik geen interesse. En dan kom ik er niet in. Ik weet ook niet hoe dat kan.
6. Marieke Met dat idee ben ik het best wel eens want, als je ja dat boek was wel leuk of zo. Maar op een gegeven moment kom je er niet in of. Ja, bij dit boek kwam je er wel in omdat, ja. We zagen ook die film en dan kom je in de film en ja dat is gewoon heel anders.
7. Noor Ik vond *Tien torens diep* leuk omdat het een beetje over de geschiedenis van Limburg was.
8. Juf Marja En waarom leuker dan *Verkocht*?
9. Noor (haalt haar schouders op) Daar heb ik het niet zo mee.
10. Juf Marja Waar heb je het niet zo mee?
11. Noor (lacht) Met kamelen en met dat Turkije of Egypte geloof ik.

In de vergelijking tussen *Tien torens diep* en *Verkocht* wordt beargumenteerd dat boeken die dichter bij de leef- en belevingswereld staan, boeiender zijn. De beleving wordt beargumenteerd met emotieve (r. 1, r. 5, r.6, r.9) argumenten en een realistisch argument (r. 7).

Ook bij EH7 roepen de boeken op tot het maken van vergelijkingen en wordt *Tien torens diep* aanvankelijk beter gewaardeerd dan *Bezoek van Mister P.*

EH7-II-2-K-1-10 (27-11-10) Bezoek van Mister P

1. Juf Ceciel Wat vinden jullie tot nu toe van het boek?
2. Zarah Er gebeurt nog niks.
3. Loeka Het is nog niet zo spannend. (beleving niveau 2)
4. Zafier En juffrouw, ik vond het vorige leuker. (beleving niveau 2)
Als je bijvoorbeeld begint, heb je het spannend bijvoorbeeld op de kaft. En als je achterop leeft (lacht) leest, dan vond ik het leuker. Maar hier zoals ik nu achterop lees, lijkt het saai. (beleving niveau 2)
5. Juf Ceciel Lijkt het saai. Je zegt het heel goed, lijkt het saai. Want misschien.
6. Zafier Wordt het spannend. (beleving niveau 2)
7. Loeka *Tien torens diep* was heel leuk, had je ook een paar kinderen. Het was duidelijk. En dit is niet zo heel duidelijk. (beleving niveau 3)
8. Juf Ceciel Probeer eens uit te leggen.
9. Loeka Sommige dingen snap ik niet. (beleving niveau 2)
10. Aysel Wat snap je dan niet?
11. Loeka Woorden snap ik niet.
12. Juf Ceciel Oké, ze zegt sommige woorden snap ik niet. Hebben dat nog meer kinderen? Of zeg je van, dat vind ik ook.
13. Zafier Dan kun je het aan je moeder vragen.
14. Loeka Dat weet ze meestal ook niet.
15. Juf Ceciel Dus vinden jullie het misschien ook wel een beetje moeilijk?
16. Kinderen Ja.
17. Halina Die boek van *Tien torens diep* was ook geschreven door een bekende schrijver en zo, maar deze is niet zo bekend. (narratief begrip niveau 3)
18. Loeka Ja, Veronica Hazelhoff. (narratief begrip niveau 2)
19. Juf Ceciel Daar heb ik wel meer over gehoord.
20. Zafier Veronica van dat tv-programma.
(leerlingen en juf lachen)
21. Juf Ceciel Nee, maar het heeft wel dezelfde naam. Dat klopt. We zijn niet in de kring gaan zitten om de twee boeken met elkaar te vergelijken, maar we gaan het hebben over dit boek. Ik snap dat je mening beïnvloed wordt, omdat je al een ander boek hebt gelezen. Dat andere boek was ook heel erg leuk. Het was een geweldig boek. Maar dit is ook een heel erg mooi boek. Ieder boek heeft wel zijn eigen.
22. Yusra Smaak.
23. Zarah Maar juf, in *Tien torens diep* gebeurde ook heel veel avontuur.
(interpretatie niveau 3)
24. Juf Ceciel En is in dit boek geen avontuur? Is er iemand die dit boek wel leuker vindt?
(Malika steekt vinger op)
25. Juf Ceciel Vind je dit boek leuker?
26. Malika Ik vind ze allebei leuk! Mij maakt het niks uit wat voor boek het is.
(beleving niveau 2)
27. Loeka Mij heel veel. (beleving niveau 2)

Op de beoordelingsvraag van de leerkracht geven de leerlingen hun beleving weer (r. 3-r. 6). Loeka geeft in haar beoordelingsargument narratief begrip weer (r. 7). Bij de vraag om uitleg door de leerkracht wordt het woordgebruik (r. 11) en de

onbekendheid van de schrijver genoemd (r. 17). Ondanks de pogingen van de leerkracht om waardering op te brengen voor *Bezoek van Mister P* (r. 21), brengt Zarah nog een narratologisch argument in voor de waardering van *Tien torens diep* (r. 23).

Als de leerlingen het boek helemaal uit hebben is hun mening over *Bezoek van Mister P* genuanceerder.

EH7-II-5-K-1-4 (24-2-10) *Bezoek van Mister P*

1. Juf Ceciel Weten jullie nog wat jullie in het begin van het boek vonden. Je had het boek pas, je had een paar bladzijdes gelezen. Wat vonden jullie er toen van? Weet je het nog? Wat hebben we toen gezegd? (veel vingers)
2. Saïda Saai, niet zo leuk. (beleving niveau 2)
3. Milan Niet spannend. (beleving niveau 2)
4. Juf Ceciel We hebben het boek nu uit. Hoe is nu de mening over het boek? Kun je het boek toch wel een beetje waarderen? Of?
5. Saïda Het is een boek, het is niet stom, maar het is ook niet heel leuk. Het is gewoon een verhaal. En op het einde is het wel heel leuk dat zijn ziekte weg ging. (beleving niveau 2)
6. Juf Ceciel Ja.
7. Saïda Een boek voor kinderen die een ziekte hebben en ik heb veel geleerd over medelijden hebben. (beleving niveau 4)
8. Juf Ceciel Dus je hebt ook wel wat geleerd uit het boek?
(andere kinderen knikken)
9. Loeka Ik wist nog niet eens dat zo'n ziekte bestond. (beleving niveau 2)
(andere kinderen) Ik ook niet.
10. Juf Ceciel Wat vind je nu achteraf van het boek? Bij wie is de mening veranderd?
(enkele vingers)
11. Yusuf Nu vind ik het leuk, nu weet ik wat Mister P is en vroeger niet. (beleving niveau 3)
12. Juf Ceciel Nee, want toen we het boek pas gingen lezen, wat verwachtte je van het boek?
13. Yusuf Ik dacht dat Mister P een geest was.
14. Juf Ceciel Wat vind je van het boek?
15. Yusuf Nu wat leuker. (beleving niveau 2)
16. Juf Ceciel Vond je het boek leuk? Was het ook een leuk verhaal?
17. (kinderen knikken.)
18. Zafier Ja, ik ook. Ik was blij dat Mister P, ja dat hij weg ging. (beleving niveau 3)
19. Halina En dat Lena mocht blijven. (beleving niveau 3)
20. Juf Ceciel Ja, eigenlijk liepen er twee verhalen door elkaar.

Saïda verwoordt in een beleving dat het boek haar niet echt raakt (r. 5), maar ze geeft ook aan dat ze het goede einde waardeert (r. 5). Dit wordt onderschreven door Zafier (r. 18) en Halina (r. 19). Saïda geeft geen beoordeling, maar laat wel merken dat ze denkt dat dit een geschikt boek is voor zieke kinderen en dat voor haar de waarde ligt in het inleven in zieke kinderen (r. 7).

VERGELIJKING BOEK MET FILM

In de kring wordt spontaan een vergelijking gemaakt tussen het boek *Tien torens diep* en de film die tegelijkertijd met het lezen op de televisie werd uitgezonden.

WW7-II-5-K-5-18 (25-2-10) *Tien torens diep*

1. Anneke Ik vind het boek veel mooier. De film is wel leuker, maar ja, als ik lees dan stel ik het me voor en als je dan de film ziet, vind ik het raar.²⁵ (beoordeling niveau 4)
(kinderen door elkaar) Ik ook.
2. Juf Marja Vertel eens.
3. Anneke Ja, met een boek en dan ziet er dat heel anders uit. Bijvoorbeeld eh, toen ik weet even niet meer hoe hij heet, gingen ze kijken naar Dries toen hij in bad ging dan stel ik me iets heel anders voor dan in de film.
4. Juf Marja Dat had jij ook?
5. Noor In de serie lukt het om de mijn in te komen en dat vind ik niet zo leuk.
(beleving niveau 3)
6. Juf Marja Waarom vind je dit niet zo leuk?
7. Noor Omdat het in het boek niet voorkomt.
8. Ties En op het einde in het boek staat dat de vader door de achterdeur naar binnen komt en dan zegt ie dat Joep dood is. En in de film zie je dat ze allemaal aan het huilen zijn voor de deur. Twee polities of iets die zeggen dat tegen ze en dan komt Stef naar onder en dan komt die zus en dan zegt ze: "Joep is dood." (Interpretatie niveau 2)
9. Kinderen Ja.
10. Ties In de film gaat het anders.
11. Juf Marja En vind je dat jammer, of wat vind je mooier?
12. Jan Ja, eigenlijk dat die vader door de achterdeur naar binnen komt in het boek.
(beoordeling niveau 3)
13. Juf Marja En kun je ook aangeven waarom?
14. Ties Ja, in de film is het zo gemakkelijk, want dan komt Stef naar onder en dan is het al gebeurd. Dan heb je het niet meegekregen. (beoordeling niveau 3)
15. Juf Marja Wie kan daar ook iets over zeggen? Geen vingers, dat weet je.
16. Philia Ik vind het altijd zo raar wat je gelezen hebt, verwacht je ook dat in de film gebeurt. En dan kijk je en dan denk je hè in welk stukje van het boek zitten we?²⁶
17. Anneke Ja, dat heb ik ook. (onverstaanbaar) Dan heb je helemaal niet meegekregen dat Stef dan zegt: "Ja, mijn broer is dood." Ja, en dan krijg je dat niet mee en dat is juist het mooiste stukje waar je op zit te wachten en dan komt dat niet. (beoordeling niveau 4)
18. Juf Marja Geen vingers. Wil iemand nog iets zeggen over de vergelijking met het boek en de film, want ik vind dat er hele goede dingen gezegd worden. Dat je teleurgesteld bent of wat je beter vindt.
19. Marieke Ik vind de film veel leuker, want dan hoeft je niet te lezen. (beleving niveau 3)
(lacht, andere leerlingen lachen ook.)

25 Post-it-opmerkingen Anneke: Heel mooi geschreven door Jacques Vriens. (p. 32) Vind ik een mooi stuk dat ie zo veel over heeft voor Lisa. (p. 42).

26 Post-it-opmerking Philia. Ik vind dat het boek heel mooi geëindigd is. ik vond ook zielig dat Joep dood was, maar in het kort dit boek is het leukste wat er bestaat.

20. Marieke Het is gewoon ook leuker als je ziet wat er gebeurt. Je hoeft niet alleen de letters te lezen. Je ziet het echt. (beleving niveau 3)
21. Ties In het boek staat niet dat hij in zijn pyjama gaat en in de film zie je hem zo in de mijn.
22. Kinderen Ja. (gelach)
23. Juf Marja En vind je dat dan, vind je de film leuker of het boek?
24. Ties De film. Dan zie je echt wat er gebeurt en hoe het in de mijn eruit ziet. (beoordeling niveau 3)
25. Noor In de serie zeggen ze niet alles. Of daar wordt het heel kort gezegd.
26. Juf Marja En vind je dat positief of negatief?
27. Noor Negatief. (beoordeling niveau 2)
28. Juf Marja En vertel eens waarom jij dat negatief vindt.
29. Noor Omdat je het anders hebt gelezen. (beoordeling niveau 3)
30. Janneke Ik heb altijd als ik het boek heb gelezen dan wil ik de film niet meer zien. Dan heb ik me een heleboel dingen voorgesteld en dan is het allemaal anders en dan vind ik dat best jammer. (beleving niveau 4)

De begrippen leuk en mooi worden door Anneke onderscheiden (r. 1). Haar argumentatie dat de voorstelling in de film niet klopt met je eigen voorstelling wordt in dit gesprek met meer voorbeelden onderbouwd: je eigen beelden zijn anders dan de filmbeelden (r. 3, r. 5); de verwachtingen die je hebt uit het boek komen niet uit (r. 16, r. 17); fragmenten uit het boek worden in de film veranderd (r. 8); het boek is veel gedetailleerder (r. 25). Na de verdiepingsvraag van de leerkracht (r. 18) worden argumenten genoemd voor waardering van de film (r. 19, r. 20 r. 24) en van het boek (r. 21, r. 29, r. 30). Naar aanleiding van het argument van Marieke dat je in de film echt ziet wat er gebeurt (r. 20), beseft Ties dat hij de realistische verfilming van de mijn waardeert (r. 24). Zonder dat hij dit expliciet onder woorden brengt, is in dit gesprek zijn oordeel genuanceerder geworden: een positieve beoordeling van het boek vanwege de verwoording van bepaalde scènes en een positieve waardering voor de film vanwege de realistische beelden.

In dit gesprek brengen de leerlingen zelf besprekingsaspecten in en reageren ze op elkaar; de leerkracht doet mee met het gesprek, maar heeft geen bepalende rol, zij kan zich beperken tot enkele regisseur- en verdiepingsvragen. Leerlingen vertellen wat zij weten en door de reactie van anderen worden ze zich meer bewust van hun mening over het verschil in beleving tussen film en boek, volgens Chambers voor jezelf zeggen.

7.6 ONTWIKKELING IN BEOORDELING BIJ HET DERDE EN HET VIERDE BOEK

In deze paragraaf wordt zichtbaar op welke manieren de leerlingen over hun beoordelingen praten en hoe ze zich hierin ontwikkelen.

VERGELIJKING MET ANDERE BOEKEN

EH7-III-2-K-1-6 (10-3-10) *Verkocht*

1. Zafier Ik hield eerst niet van boeken en toen ging ik naar de biebel met mijn moeder en keek ik altijd eerst naar de voorkant, naar het plaatje. En toen ging ik de achterkant lezen en toen was het wel leuk.
2. Juf Ceciel En wat vind je zo mooi aan het boek?
3. Zafier Dat Babu en zo, dat Yaqub en Zareena in een boot zitten en dan gaat Babu dood op zo'n kameel.
4. Juf Ceciel Reageer eens op elkaar. Wat vonden jullie tot nu toe?
(enkele leerlingen vertellen over hun beleving)
5. Juf Ceciel Dus tot nu toe spreekt het boek jullie wel aan. Is er ook iemand die zegt: Hm, ik vind het niet zo leuk of ik vind het niet zo mooi, of saai?
6. Milan Ik wist niet dat een boek zo leuk kon zijn.
7. Zafier Ik vind het boek leuker dan *Tien torens diep*.
8. Juf Ceciel Dat vind ik wel heel grappig, want jij was heel enthousiast over *Tien torens diep*. Maar je vindt deze nog leuker.
9. Loeka Ik niet.
10. Zafier Ik denk wel dat Yaqub z'n vader naar hem toe gaat en dat ie in die stad dan werk heeft of zo. En dat zijn vader naar die man toegaat en vraagt waar is mijn zoon gebleven, want hij geeft ook geen loon. Hij heeft gelogen. (interpretatie niveau 3)
11. Juf Ceciel Ja, het zijn ook heel verschillende boeken die we hebben gelezen. En je merkt dat je over iedere boek misschien een andere mening hebt, maar dat ieder boek op zich wel heel speciaal is. Want weten jullie, *Mister P* vonden jullie in het begin heel saai, er leek niets aan. Maar toen hadden we het uit en toen zijn we er weer over gaan praten en hebben we ook opdrachtjes ermee gedaan. En zagen we dat ieder boek op zijn eigen manier toch heel mooi kan zijn.

Uit de context van het gesprek blijkt dat het begrip leuk dat Zafier in r. 1 gebruikt meer als een beoordeling dan als een beleving moet worden opgevat. Zafier waardeert de emotionele beleving van *Verkocht* (r. 3), dat hij leuker vindt dan *Tien torens diep*. De leerkracht concludeert dat ieder boek eigen kwaliteiten heeft, dat iedereen een eigen mening kan vormen over een boek en dat die mening tijdens het lezen kan veranderen.

BEOORDELINGEN WORDEN VERWOORD ALS BELEVING

WW7-III-2-K-33-35 (11-3-10) Bezoek van Mister P

1. Marieke We hebben het nog wel gehad over wat we van het boek vonden.
2. Mees Erik Laat horen.
3. Marieke Niet echt leuk, ik vond het zelf ook. Middelmatig vonden we het. Tot waar wij gelezen hebben hè. (beoordeling niveau 2)
4. Mees Erik En waardoor komt dat, dat je het maar middelmatig vindt en het vorige boek misschien veel leuker vond?
5. Marieke Niet zo leuk. (beleving niveau 2)
6. Mees Erik Maar ik bedoel waardoor komt het dat je het nu middelmatig vindt? Komt dat door Mister P, of komt het doordat je het onderwerp niet zo leuk vindt of komt het ergens anders door?
7. Marieke Ik vind het onderwerp wel interessant, maar eh, Mister P bevalt me niet. (beoordeling niveau 3)
8. Mees Erik Dat vind je niet zo leuk.
9. Jan Maar dat kan ik me ook wel voorstellen.
10. Noor Ik vind het wel uitdagend met die Mister P. (beoordeling niveau 2)
11. Mees Erik Kun je dat misschien uitleggen?
(stilte)
12. Mees Erik Wat bedoel je met uitdagend?
13. Noor Ik vind hem uh, ik vind het ook niet zo'n heel leuk boek, maar met Mister P vind ik het wel leuk, die stukjes vind ik wel leuk. (beleving niveau 3)
14. Mees Erik Een stukje humor komt daar bij kijken.
15. Noor Niet altijd.
16. Kinderen (lachen) Niet altijd.

Marieke gebruikt de woorden niet leuk en middelmatig om een oordeel te geven over het boek, ze gebruikt hierbij geen argumenten. Naar aanleiding van de verhelderingsvragen van de leerkracht (r. 6) blijkt dat het boek door Marieke niet zo gewaardeerd wordt vanwege de rol van Mister P. Het is onduidelijk of dit argument betrekking heeft op de structuur of op de emotionele beleving. Noor geniet juist van de rol van Mister P (r. 13). De invulling door de leerkracht dat deze waardering te maken heeft met humor (r. 14), wordt niet door Noor herkend. Ze verwoordt niet waaruit de positieve waardering van het personage Mister P betrekking heeft. Hoogstwaarschijnlijk ontbreekt het aan narratologische begrippen om deze waardering te beargumenteren.

WW7-III-5-K-5-10 (31-3-12) Bezoek van Mister P

1. Gertje Ik vond het boek niet zo heel erg leuk, maar een stuk vond ik wel spannend en ik ben blij dat ik dit boek gelezen heb. (beleving niveau 2)
2. Mees Erik En hoe komt het dat je denkt: "Leuk dat we dit boek gehad hebben?"
3. Gertje De stukken dat Lena en Jo-Jo samen zijn en op het einde dat ze niet meer springt en het stuk waar ze ruzie hadden dat vond ik minder leuk. Ik vond het wel fijn dat Lena mag blijven en dat Jo-Jo minder pijn heeft. (beleving niveau 3, interpretatie niveau 2)
4. Mees Erik Han, wat vond jij van het einde?
5. Han Ik vond het een beetje raar. (beleving niveau 2)
6. Mees Erik Misschien kun je het woord raar uitleggen. Wat bedoel je precies met raar?
7. Han (na enkele seconden stilte) Dat ze op het dak zit en dat ze dan zegt: "Ik ben aan het kijken." En dan is het boek uit. (beleving niveau 3, interpretatie niveau 2)
8. Thomas Maar als je erover nadenkt. In het begin snapte ik het niet maar als je er over nadenkt...
9. Mees Erik Als je waar over nadenkt?
10. Thomas Over de laatste twee bladzijdes. De moeder belt die is helemaal aan het huilen toen dacht ik eerst: "Het is niet waar!" En dan rent ze naar buiten en nu ik erover nadenk, kunnen het ook tranen van geluk zijn van die moeder. Ze is aan het huilen omdat ze mogen blijven. (interpretatie niveau 3)
11. Mees Erik Heel goed, dat is keurig verwoord. Dus, je kunt op verschillende manieren huilen. Je kunt ook huilen van geluk of van verdriet. Anneke, Heb jij het boek uitgelezen? Wat vond je ervan?
12. Anneke Ja, ik vond het boek leuk. Ik vond het boek leuk om sommige stukjes met Mister P die waren leuk. (beleving niveau 3)
13. Mees Erik Iri, wat vond jij ervan?
14. Iri Ik vond het einde best wel leuk, maar ik vond het niet zo heel erg spannend. Ik dacht dat het spannender zou worden. (beleving niveau 2)
15. Mees Erik Het einde vond je niet zo spannend. Dat kan dat je bepaalde verwachtingen hebt en dat die niet helemaal uitkomen.

Gertje geeft een genuanceerd oordeel over het boek met haar beleving als argumentatie (r. 1). Na de verdiepingsvraag van de leerkracht geeft ze haar beleving weer over het welbevinden van de personages (r. 3). Hieruit blijkt haar empathie met de personages. Uit de woorden van Han blijkt dat hij het open einde van het boek niet kan plaatsen (r. 5, r. 7). Naar aanleiding van de beleving van Han (r. 5, r. 7) verwoordt Thomas dat hij door na te gaan denken het einde beter is gaan begrijpen (r. 8). Al hardop denkend (r. 8, r. 10) komt Thomas tot een interpretatie die hij van tevoren nog niet had (r. 10), volgens Chambers iets nieuws zeggen. Anneke vindt, evenals Noor in het vorige gesprek, het optreden van Mister P in sommige fragmenten leuk, maar ook zij geeft niet aan wat dat optreden leuk maakt (r. 12). Iri geeft aan dat ze verwacht had dat het boek spannender zou eindigen. Een kritisch oordeel over de opbouw van het boek (r. 14).

Bij EH7 wordt door de leerlingen in hun leesclub de vraag: “Wat vind je van het boek?” besproken.

EH7-III-3-G-30-35 (17-3-10) *Verkocht*

1. Akram Wat vind jij van het boek?
2. Yusra Een spannend boek, want het gaat over kamelen en iedereen doet echt zijn best om op kamelen te racen.
3. Akram Ik vind het best wel zelig want eh, dan wordt Yaqub meegenomen. (beleving niveau 3)
4. Yusra Wat vind jij van het boek?
5. Noor (heel zachtjes) Spannend.
6. Akram Maar waarom?
7. (Noor zwijgt)
8. Loeka Ik vind het een heel leuk boek, een heel mooi onderwerp over het boek. (beleving niveau 4)
9. Akram Wie gaat nou zijn kind verkopen?
10. Loeka Ze zijn toch heel arm, dat is echt wel zelig. Maar ze zijn nog steeds een gezin, ze zijn samen. Waarom zou je dan verkopen? Dat is zelig. Ze kunnen toch ook bedelen dan zijn ze bij elkaar en nu zijn ze uit elkaar. (beleving niveau 3)

De argumentatie van Yusra bij de beoordelingsvraag ligt op het gebied van beleving (r. 2). Loeka geeft bij haar beleving leuk een argumentatie over de thematiek van het boek (r. 8), het begin van een realistisch argument. Op het einde beargumenteert ze haar beleving.

BEOORDELING OVER EEN BOEK DAT EEN ANDERE LEESCLUB GELEZEN HEEFT

De leesgroep van Jan, Mieke, Floor, Gertje en Dirk hebben het boek *Aan de bal* gelezen. Dirk heeft een samenvatting gegeven, waarna verder gesproken wordt over de moeilijkheid van het boek.

WW7-IV-5-K-25-30 (10-6-10) *Aan de bal*

1. Gertje Ik vond het niet leuk, omdat ik eerst niet in het boek kwam en toen ben ik naderhand thuis nog gaan lezen. En toen had ik een stukje gelezen en dat vond ik wel leuk en toen kwam er ik een beetje in. (beleving niveau 3)
2. Mees Erik Wat heb je gedaan zodat je het boek beter ging begrijpen?
3. Gertje Ik heb de stukjes die ik niet begreep, die heb ik opnieuw gelezen. Een paar keer zodat ik het wel begreep en de stukjes die ik niet snapte ben ik opnieuw gaan lezen en toen ging het beter.
4. Mees Erik Oké en waardoor kwam het dat je bepaalde stukjes niet snapte of begreep?
5. Gertje Uhm.
6. Mees Erik Vond je de tekst moeilijk of was het boek in het algemeen moeilijk, of was het onderwerp moeilijk?
7. Gertje In het algemeen was het moeilijk.

8. Jan Maar *Aan de bal* is een heel moeilijk boek. (beoordeling niveau 2)
9. Mees Erik Waarom vind je het moeilijk?
10. Jan Als ik aan het lezen ben dan wil ik ook voorstellen hoe ze er bijvoorbeeld uitzien en dan denk ik aan blanke kinderen en dat kan niet omdat het Afrika is. En dat is heel raar. (beleving niveau 3)
11. Dirk Ik heb ook nog een vraag aan de klas: Als jullie het boek nu zo hebben gehoord, wat zouden jullie dan van het boek vinden?
12. Anneke Als ik de reacties van Gertje hoor dan lijkt het me geen mooi boek, maar als ik de reacties van Dirk hoor dan weer wel. (beoordeling niveau 2) (leerlingen lachen)
13. Marieke Maar wat kies je zelf?
14. Anneke Ja, het een is een positieve reactie en het andere een negatieve. En hoe moet ik dan weten? (beoordeling niveau 2)
15. Mees Erik Maar als je puur op het verhaal afgaat. Is het voor jou dan een verhaal waarvan je denkt, ja dat is interessant dat wil ik lezen. Of is het een verhaal waarvan je denkt, nee dit is niets voor mij.
16. Anneke Nee, het is niet echt iets voor mij. (beoordeling niveau 2)
17. Iri Het lijkt mij wel hartstikke leuk, maar moeilijk te begrijpen. (beleving 3)
18. Mees Erik Ja, dat hebben zij ook ondervonden. Dat hebben zij ook gemerkt dat het echt een moeilijk boek was. Zeker in het begin, dat ze het niet helemaal begrepen en vaker opnieuw moesten beginnen.

Hoewel er geen oordeel wordt uitgesproken, geven zowel Gertje (r. 1, r. 3) en Jan (r. 10) aan dat inleving essentieel is voor de waardering van een boek. De leerlingen hebben hun leesbeleving wel zodanig verwoord dat Anneke en Iri op basis van de verschillende informatie een genuanceerd oordeel kunnen geven (r. 12, r. 17). In de verwoording van Gertje komt wel naar voren dat ze tijdens het lezen merkte dat ze het boek niet begreep. Vanuit deze meta-reflectie is ze fragmenten gaan herlezen (r. 3). Iri geeft op basis van de informatie die ze uit dit gesprek gekregen heeft aan dat ondanks dat het boek moeilijk te begrijpen is, het haar wel een leuk boek lijkt (r. 17).

GEBRUIK VAN VERSCHILLENDE SOORTEN ARGUMENTATIE

WW7-IV-5-K-49-52 (10-6-10) *Kladwerk*

1. Mees Erik Wat vonden jullie van het boek?
2. Thomas Ik vond het een heel leuk boek. Ik vond het gemakkelijk lezen binnen een half uur heb ik het boek uitgelezen. En ja, ik had echt zin om in het boek verder te lezen. En ik vond het jammer toen het uit was. Ik vond het een heel goed complot. Ik vond het best knap geschreven. Die knoop die werd gevonden, daar werd niets over verteld en op het einde kwam het toch weer terug. (beoordeling niveau 3, narratief begrip niveau 3)
3. Han In het begin vond ik het best wel saai, maar toen ik wat langer gelezen had begon het steeds leuker te worden en. (denkt na) (beleving niveau 2)
4. Mees Erik Wat gebeurde er waardoor het boek leuker werd?
5. Han Door de inbraak (lacht).

- | | | |
|-----|-----------|---|
| 6. | Mees Erik | Werd het voor jou spannender? |
| 7. | Iri | Maar in het begin was er ook al een inbraak. |
| 8. | Anneke | Maar die was niet spannend. Ik heb hetzelfde eigenlijk als Han. In het begin zeiden ze er bijna niks over en bij de tweede was het wel spannend. En ja, toen hadden ze die knoop gevonden en toen gingen ze proberen te kijken wie het gedaan hadden. (interpretatie niveau 3, narratief begrip niveau 2) |
| 9. | Han | En dan was je steeds aan het denken: "Wie zou het gedaan hebben?" en dan begon je toch te denken van. (vijf seconden stilte) (interpretatie niveau 3) |
| 10. | Mees Erik | Han. |
| 11. | Han | (denkt en maakt gebaar, acht seconden stilte). En dan vraag je je zelf af wie het gedaan heeft. (interpretatie niveau 3) |

Thomas beargumenteert zijn oordeel met zowel emotieve als structurele als didactische argumenten (r. 2). De argumentatie over de spannende opbouw van het boek, getuigt van narratief bewustzijn. Mieke en Han gebruiken deze argumentatie bij hun beoordeling (r. 8, r. 9, r. 11). Uit de beoordeling van Han blijkt dat hij de creatieve inbreng van de lezer bij de oplossing van de misdaad waardeert, volgens Chambers iets nieuws zeggen.

7.7 ONTWIKKELING IN NARRATIEF BEGRIP BIJ HET EERSTE EN HET TWEDE BOEK

De leerlingen verwoorden sporadisch hun narratief begrip. Uit de gespreksfragmenten wordt duidelijk hoe in interactie met de leerkracht en met elkaar de leerlingen zich ontwikkelen in uitingen op het gebied van narratief begrip.

VRAGEN OVER BIJZONDERE KENMERKEN VAN HET BOEK

In het boek *Verkocht* staan op het einde fragmenten uit echte krantenartikelen waarop het verhaal gebaseerd is.

WW7-I-5-K-21-26 (17-12-09) *Verkocht*

- | | | |
|----|-----------|---|
| 1. | Juf Marja | Wat vonden jullie van de krantenknipsels? |
| 2. | Ties | Eigenlijk is dat de inleiding van het boek, je leest wat er gebeurd is. (narratief begrip niveau 2) |
| 3. | Juf Marja | Denk je dat het echt waar is wat er in het boek geschreven staat? Dat het echt gebeurd kan zijn? |
| 4. | Marieke | Het kan wel. |
| 5. | Juf Marja | Dat denk ik ook. Als je weet dat zoiets echt gebeurd is, verandert dat dan je mening over het boek? |
| 6. | Marieke | Ja, eigenlijk wel, want je gaat dan denken hoe zouden die kinderen zich hebben gevoeld toen ze, ja, opgepakt waren. En dat ze heel blij waren dat ze eindelijk vrij waren. Ja, je gaat dan toch heel anders kijken naar het boek. (beleving niveau 4) |
| 7. | Juf Marja | Vond je het eerst een. |

- | | | |
|-----|-----------|--|
| 8. | Marieke | Eerst vond ik, ja, niet echt een fantasieboek maar een beetje van ja (haalt schouders op). |
| 9. | Juf Marja | Oké, het zal wel. (beoordeling niveau 2) |
| 10. | Marieke | Ja, het zal wel, maar als je dan daarna gaat denken dat het wel echt zou zijn, dan ga je heel anders tegen het boek aankijken. (beoordeling niveau 4) |
| 11. | Juf Marja | En hoe dan? |
| 12. | Marieke | Ja, dan ga je je zelf allemaal vragen stellen, van hoe zouden die kinderen zich gevoeld hebben en zo. (beleving niveau 4) |
| 13. | Juf Marja | Wie voelt dat ook zo? (veel leerlingen steken hun vinger op) |
| 14. | Anneke | Ik heb ook een stukje en ik weet niet of dat toeval is of dat het gewoon echt was, want bij die krantenknipsels dan zie je alles terugkomen wat ik in het boek gelezen hebt. |

De beoordelingsvraag van de leerkracht wordt door Ties opgevat als een vraag naar narratief begrip. Opgemerkt wordt dat de krantenknipsels buiten het plot vallen. Ties beschikt niet over de narratologische termen om het verschil tussen fictie en non-fictie aan te duiden en benoemt het verschil als de inleiding op het verhaal (r. 2). Het gesprek focust zich op de kwestie of het een waar gebeurd verhaal is en of dit de meningsvorming beïnvloedt. Veel leerlingen herkennen zich in de uitspraak van Marieke dat als je weet dat een verhaal echt gebeurd is, de inleving en de interactie met het boek groter wordt (r. 10, r. 12). In samenspraak ontdekken de leerlingen de waarde van realistische verhalen.

EH7-II-2-K-26-27 (27-11-10) Bezoek van Mister P

- | | | |
|----|------------|---|
| 1. | Loeka | Die ziekte van hem in het boek schrijven ze met een ander lettertype. |
| 2. | Juf Ceciel | Waarom zouden ze dat doen? |
| 3. | Loeka | Dan weten we dat Mister P praat. (narratief begrip niveau 3) |
| 4. | Juf Ceciel | Hadden jullie dat ook gezien? Als Mister P praat dan staat het. |
| 5. | Kinderen | Schuin. |
| 6. | Yusuf | En ook dunner. |

Loeka merkt op dat de dialogen van Mister P cursief zijn weergegeven. Op de vraag van de leerkracht geeft ze de functie hiervan aan.

Bij het eerste boek worden bij groep 8 meer narratologische opmerkingen gemaakt en in tegenstelling tot de twee groepen 7 worden deze ook beargumenteerd.

VRAGEN OVER BELANGRIJKE FRAGMENTEN

EH8-I-1-K-20-24 (19-11-2009) Groep acht aan de macht

1. Juf Iris Dit stukje (laat de illustratie op p. 9 zien, puinhoop in de klas) lijkt me een heel belangrijk stukje. Wat denken jullie?
2. Yusuf Dat stukje dat gaat over het begin, dat is belangrijk want dan leer je de kinderen een beetje kennen. Ze zijn een beetje net zo als ons. Ze gaan een beetje overdrijven als de meester of juf weg is, direct herrie gaan maken (lacht, leerlingen lachen).
(narratief begrip niveau 3)
3. Juf Iris Dus het begin van het boek zeg jij, is belangrijk om goed op te letten zodat je het verhaal gaat snappen. Wie vindt dat ook? (kinderen steken vinger op) Waarom vind je dat ook, Inas?
4. Inas Omdat je dan weet wie er in het verhaal speelt, zeg maar en wie de hoofdrolspelers zijn, zeg maar. (narratief begrip niveau 3)
5. Juf Iris En waarom is het belangrijk om te weten wie de hoofdpersoon is?
6. Inas Bijvoorbeeld als iemand iets doet, dan weet je dat hij het gedaan heeft. Dat je het karakter leert kennen. (narratief begrip niveau 3)
7. Juf Iris Oké, wie wil hier op reageren?
8. Hind Als je de hoofdpersoon weet, bijvoorbeeld als je in het begin gaat lezen dan weet je nog helemaal niet wie wie is. Dan vraag je je af wie is Mario en als je dan leest dan weet je het. (narratief begrip niveau 3)

De opmerking van de leerkracht over het belang van dit fragment (r. 1) leidt tot een uitspraak over de functie van een inleiding waarin je de personages leert kennen. De samenvattings-, verdieping- en regievragen van de leerkracht (r. 3, r. 5, r. 7) leiden tot uitspraken over het belang van het kennen van de hoofdpersonages (r. 4, r. 6, r. 8).

VAN BELEVING NAAR NARRATIEF BEGRIP

EH8-I-5-K-5-11 (15-12-09) Groep acht aan de macht

1. Juf Iris Wie zegt: "Ik vind het eigenlijk best wel jammer dat het uit is?"
(veel leerlingen reageren)
2. Juf Iris Waarom is dat zo jammer? Je leest toch om het uit te lezen?
3. Nida Omdat het jammer is dat het afgelopen is. Ik wil weten wat er daarna nog gaat gebeuren. (beleving niveau 3)
4. Juf Iris Zijn er nog andere redenen?
5. Yusuf Negentig procent gaat over probleem en dan wordt dat opgelost. En dan is het opgelost en dan is het boek uit. (narratief begrip niveau 3)
6. Juf Iris Jij zou willen dat het niet zo snel was opgelost, dat het wat langer duurde.
7. Misren Als je het boek uit hebt en je verveelt je, dan heb je niets meer om te doen.
8. Juf Iris Maar dan zou ik tegen jou zeggen pak een ander boek.
(stilte)

9. Juf Iris Maar dat is niet hetzelfde waarom niet?
(stilte)
10. Juf Iris Wie kan Misren helpen waarom is het niet hetzelfde als je zegt dan pak je toch een ander boek!
11. Zaki Dit boek is spannend en dan wil je gewoon doorlezen. Met deze mensen die erin spelen. (beleving niveau 3)
12. Juf Iris Je zegt met de mensen die erin spelen, daar wil ik nog wat meer over weten. Want die mensen die ken je nu al. Je wilt andere dingen uitzoeken.
13. Inas Misschien is het volgende boek niet zo leuk.
14. Jamal Ik vind het niet jammer als een boek uit is. (beleving niveau 2)
15. Juf Iris Waarom niet?
16. Jamal Ik wil altijd weten hoe het boek afloopt (lacht, andere kinderen lachen ook).
17. Juf Iris Dan ben je dus blij dat je het uit hebt, omdat je weet hoe het afloopt.
18. Jamal Ja (lacht).
19. Saad Het gaat over groep 8, wij zitten zelf ook in groep 8 en wij kunnen dat dus ook beleven. (beleving niveau 4)
20. Juf Iris Het past dus goed bij ons, dat klopt.
21. Yusuf Als ik het boek uit heb, ga ik een ander boek pakken en dan ken ik de personen net zo goed en dan moet ik weer andere personen leren kennen. (narratief begrip niveau 4)
22. Juf Iris Het doet me denken aan als je in een nieuwe klas komt en dat je daar dan weer iedereen moet leren kennen.
23. Talib Als je een nieuw boek hebt en zo. Als je dit boek hebt dan begint het op de helft pas spannend te worden met die verkiezingen en zo. En als je een nieuwe boek pakt dan moet je eerst weer 20-30 pagina's lezen voordat het spannend gaat worden. (narratief begrip niveau 3)
24. Umar Ik vond het niet zo'n mooi boek. Ik houd meer van avonturen. (beoordeling niveau 3, interpretatie niveau 2)

De vraag van de leerkracht of de leerlingen het jammer vinden dat het boek uit is (r. 1) roept op tot verschillende argumenten bij hun beleving. In de opmerking van Nida is de grens tussen verhaalwereld en werkelijkheid diffuus (r. 3). Yusuf geeft een inzicht weer over de opbouw waarin altijd sprake is van problemen die moeten worden opgelost (r. 5). Even later verwoordt hij het narratief begrip dat je tijdens het lezen de personages leert kennen, bij een nieuw boek kost dat weer even moeite (r. 21). Talib verwoordt een inzicht over het plot van een verhaal waarin sprake is van een spanningsopbouw (r. 23).

Nadat kinderen van ww7 in groepjes gesproken hebben over hun opmerkingen op de post-its, wordt in de kring geëvalueerd.

WW7-II-3-K-10-14 (28-01-10) Tien torens diep

1. Juf Marja Ik heb veel leuke dingen in de groepjes gehoord. Wie wil er iets over vertellen?
2. Anneke Over bladzijde 69.
3. Juf Marja Vertel maar waar het over gaat.
4. Anneke Stef zit met iedereen aan tafel, met Joep en zijn zus en zijn moeder en z'n vader en toen hadden we het daar het meeste over. En toen zei Iri: "Wat betekent dat woord?"
5. Juf Marja En dat woord was?
6. Anneke Vleselijke gemeenschap.
7. Juf Marja Zijn jullie erachter wat dat betekent? Wat betekent dat dan?
8. Anneke Dat gebruiken niet veel mensen meer, maar het betekent neuken.
9. Jet Ik vond het ook grappig dat aan tafel gezegd werd: "Wat is nou neuken?"
10. Han Dat is niet zo netjes en daarom vond ik het grappig.
11. Anneke Ik wil reageren op Han die zegt dat het niet zo netjes is. Waarom durft de schrijver Jacques Vriens dat? Zou je dat zelf ook in een boek durven te zetten?
12. Han Ik snap niet zo goed wat je bedoelt.
13. Anneke Als jij het boek had geschreven, of jij het dan er zelf ook in zou durven te schrijven.
14. Han Ik denk het niet.
15. Juf Marja Nu kom ik even op de vraag terug. Het was natuurlijk een heel spannend stukje hè. Waarom vond je dat zo'n spannend stukje?
16. Anneke Ja, ik las gewoon bladzijde, toen schoot ik in de lach en toen moest zij ook lachen. En toen wisten we alle twee niet wat vleselijke gemeenschap was. En toen hadden we daar een post-it bij geplakt.
17. Juf Marja Voor de mensen die het niet gelezen hebben. Het is een aanrader om te gaan lezen, want er staan heel leuke stukken in en dan weet je nu wat je mist.

Jet en Anneke geven hun beleving weer over de schrijfstijl van Jacques Vriens (r. 9, r. 16). Han motiveert met een narratologisch argument zijn beleving bij het woordgebruik van Vriens (r. 10). Hierop stelt Anneke ter discussie waarom schrijvers in hun boeken een ander taalgebruik mogen hanteren dan leerlingen in hun gesprekken (r. 11). De leerkracht stelt geen verdiepingvraag over de functie van de taal die in een boek gebruikt wordt, maar keert terug naar de beleving van de leerlingen.

7.8 ONTWIKKELING IN NARRATIEF BEGRIP BIJ HET DERDE EN HET VIERDE BOEK

In deze paragraaf wordt beschreven welke activiteiten de leerlingen ondernemen bij het bespreken van narratief begrip.

BIJZONDERE KENMERKEN VAN HET BOEK

WW7-III-5-K-10-12 (31-3-12) *Bezoek van Mister P*

1. Thomas Ikke, ik vind de titel er niet erg bij passen, want ik zou zelf niet een andere titel weten. Maar ik vind Mister P een beetje, vijf procent van het boek is maar Mister P en dat vind ik niet zo veel voor het hele boek. (narratief begrip niveau 3)
2. Mees Erik Dus jij vindt de titel wat minder.
3. Thomas *Bezoek van Mister P* vind ik wel een leuke titel, maar ja ik had meer van Mister P verwacht. (narratief begrip niveau 3)
4. Mees Erik Anneke, reageer daar eens op.
5. Anneke Ja, in het begin wel, maar op het einde komt Mister P niet meer zo vaak voor. Dan gaat het meer over Lena en ja ik zou wel eerder zeggen ja het avontuur van Lena en Jo-Jo. Ik zou dus eerder zeggen het avontuur van Jo-Jo en Lena (narratief begrip niveau 3)
6. Dirk Ik ben het er niet meer eens. Het gaat over Mister P en Mister P betekent Mister pijn en dus eigenlijk. Hij komt niet in het hele boek voor, maar hij heeft er wel invloed op. Hij hoort er wel het hele boek bij. (narratief begrip niveau 3, interpretatie niveau 3)
7. Mees Erik Ja, hij hoort er wel bij.

Hardop denkend verwoordt Thomas zijn gedachtes over de overeenkomst tussen titel en verhaal (r. 1, r. 3), volgens Chambers voor jezelf zeggen. Dit roept bij Dirk een nieuw inzicht op over de invloed van een personage (r. 6), iets nieuws zeggen volgens Chambers. Naar aanleiding van deze opmerking zou uitgezocht kunnen worden welke invloed Mister P heeft op Jo-Jo en Lena.

WW7-III-3-5-K-15-17 (31-3-12) *Bezoek van Mister P*

1. Anneke Ik vind het wel een heel voorspelbaar einde, want ja in een sprookje loopt het goed af en hier loopt het ook goed af. (narratief begrip niveau 3)
2. Roos Hij weet niet of Mister P echt weg is.
3. Mees Erik Ja, dat ook en wat nog meer? Roos.
(stilte)
4. Mees Erik Over die vriend van Doortje. Wat heb je daar over gelezen?
5. Roos Ze heeft een nieuw vriendje.
6. Mees Erik En met het oude vriendje wat is daar mee gebeurd?
7. Roos Die is weggestuurd.
8. Mees Erik Dus niet alles heeft een *happy* einde, niet alles is goed afgelopen.
9. Thomas Maar dat heb je altijd ook in sprookjes. Niet voor iedereen loopt het goed af en er zijn altijd tegenslagen. (narratief begrip niveau 3)
10. Mees Erik Er zijn ook tegenslagen, natuurlijk. Wat is nu het verschil tussen een sprookje en dit boek?
11. Thomas Ja in een sprookje gebeurt het eigenlijk niet echt, maar dit kun je vergelijken met je eigen leven. Stel dat iemand bij ons in de klas reuma had, dan zou je dat daar ook mee kunnen vergelijken. (narratief begrip niveau 3)
12. Mees Erik Dus een sprookje is minder echt dan dit boek.

Anneke verwoordt een narratief inzicht over de voorspelbare goede afloop. Ze beargumenteert dit met kennis over de afloop in sprookjes (r.1). Voor Roos is die goede afloop twijfelachtig. Op de bevestiging van de leerkracht dat dit verhaal niet voor iedereen een goede afloop heeft (r. 8), brengt Thomas in dat er ook in sprookjes tegenslagen voorkomen (r. 9). Op de vraag naar het verschil tussen sprookjes en *Bezoek van Mister P* geeft Thomas aan dat de voorgestelde wereld in *Bezoek van Mister P* herkenbaarder is dan de voorgestelde wereld in een sprookje (r.11). In samenspraak met elkaar worden meerdere kenmerken van sprookjes besproken.

EH7-III-5-K-1-7 (7-4-10) Verkocht

1. Juf Ceciel Hoe is het afgelopen? Wie wil er vertellen hoe het is afgelopen? Wie wil er iets over zeggen?
2. Halina In zo'n kar met vlinders, gingen ze achterin (zachtjes) en toen. (denkt na) Toen gingen ze naar (denkt na) ergens. En toen ging Yaqub alleen naar z'n huis.
3. Juf Ceciel Het is eigenlijk wel. Wat voor een einde is dit?
4. Rachid Goed einde.
5. Jamal Daar gebruiken ze het woord *happy ending* voor. (narratief begrip niveau 2)
6. Juf Ceciel *Happy ending*, ja. Goede afloop.
7. Yusra Maar voor Noor is het niet goed afgelopen.

Na de vraag van de leerkracht over wat voor einde het boek heeft wordt het narratologisch begrip *happy ending* benoemd. Over de betekenis hiervan wordt niet doorgesproken.

UITSPREKEN VAN VERWACHTINGEN

Het leesgroepje van Yusuf, Isa, Suha en Halina maakt een *mindmap* over hun verwachtingen van het keuzeboek.

EH7-IV-1-G-20-22 (19-5-10) Het geheim van het gestolen grafbeeld

1. Halina O ja, ik denk dat het goed gaat aflopen. (narratief begrip niveau 2)
2. Yusuf Dat is bij veel boeken. (narratief begrip niveau 2)
3. Suha Niet bij alle boeken. (narratief begrip niveau 2)
4. Yusuf Ik denk dat die ander man ook de schat is gaan zoeken. (wijst naar voorkant) Misschien, weet je niet zeker.
5. Suha Ik denk dat het spannend wordt, maar dat het goed afloopt. (beleving niveau 2, narratief begrip niveau 2)
6. Milan Kijk. (wijst naar het bibliotheekinformatiekaartje) Kijk. Yoe Lan is acht jaar, Moerad is tien, Josie is elf en Peter is dertien jaar.

Vanuit het uitspreken over de goede afloop van het boek (r. 1) worden narratologische opmerkingen gemaakt over de verwachtingen van een goed einde, omdat veel boeken zo zijn opgebouwd.

Bij groep 8 worden de meeste narratologische opmerkingen bij het keuzeboek gemaakt.

AANGEVEN VAN WAT JE NIET BEGRIJPT

EH8-IV-2-G-15-18 (27-5-10) *De slavenhaler*

1. Talib (leest agendapunt een voor) Vertel aan elkaar wat je gelezen hebt.
2. Jamal Het lijkt wel of dit het tweede deel van een boek is. Dan snap ik het niet. Dan moeten we eigenlijk het eerste boek eerst lezen. (narratief begrip niveau 2)
3. Hasna Ik snap dit niet.
4. Nawal In andere boeken gaan ze eerst de hoofdpersonen zeggen en dat staat hier niet, dat snap ik niet goed. (narratief begrip niveau 3)
5. Juf Iris Dat is wel een goede opmerking die je maakt. Je zegt: "Hè, er zijn hoofdpersonen en ik kom hier niet achter wie de hoofdpersonen zijn." Als je dan als vraag stelt wie nu eigenlijk de hoofdpersonen zijn. Dan zou je dan met z'n vieren kunnen bespreken.
6. Nawal Oba, Tyn.
7. Talib Een paar krijgers, zijn niet zo belangrijk.
8. Busra Kofi.
9. Jamal Wie is Kofi?
10. Talib Dat is de belangrijkste strijder. Hij was jong, kaal en gespierd.
11. Nawal Fried is ook een hoofdpersoon, op bladzijde 55. (narratief begrip niveau 2)
12. Talib Ik ga nu een stukje voorlezen.
(Talib leest voor, anderen lezen mee)

De leerlingen proberen te achterhalen waarom dit boek moeilijker is dan andere boeken die ze gelezen hebben. Ze merken op dat het begin van het boek anders is, het lijkt wel een tweede deel van een serie. Nawal benoemt een narratief kenmerk dat in jeugdboeken meestal eerst de personages worden voorgesteld en dat dat in dit boek niet het geval is (r. 4). De leerlingen geven aan wat ze weten, volgens Chambers voor jezelf zeggen. Op aanraden van de leerkracht benoemen ze enkele hoofdpersonen, maar ze geven hier geen argumentatie bij. In het volgende gesprek wordt hier op doorgepraat.

VRAGEN OVER NARRATOLOGISCHE KENMERKEN

EH8-IV-3-G-10-17 (2-6-10) De slaventhaler

1. Talib Wie zijn de hoofdpersonen?
2. Rafi Oba.
3. Talib Tyn.
4. Busra Kofi.
(leerkracht komt erbij om te begeleiden)
5. Talib Juf, Oba wordt weggevoerd omdat ze haar verdenken van de moord op de tovenaar en daarom wordt ze weggestuurd en nemen de krijgers haar mee.
(interpretatie niveau 2)
6. Nawal En Tyn dan?
7. (Hind en Talib praten samen, niet te verstaan)
8. Talib Het zijn twee verschillende verhalen. (narratief begrip niveau 2)
9. Juf Iris Leg dat eens uit.
10. Talib Bij het volgende hoofdstuk gaan ze naar Tyn, hij werkt op een schip en zo en hij heeft de leerling-stuurman verwond en daarom moet hij als slaaf werken. Het zijn twee verhalen. Van twee verhalen gaat hij naar een. (narratief begrip niveau 3)
11. Juf Iris Hadden jullie dat door toen je aan het lezen was?
12. Nawal Ja.
13. Talib Van twee verhalen gaat hij naar een. (narratief begrip niveau 2)
14. Juf Iris Oba en Tyn zijn twee verschillende verhalen, maar wat hebben ze met elkaar te maken?
15. Hasna Het zijn broer en zus.
16. Talib Maar ze kennen elkaar helemaal niet.
17. Hasna Maar het is wel familie.
18. Nawal Ze zijn halfbroer en halfzus.
19. Talib O ja, ik weet het. Ze hebben dezelfde vader, want Tyn is ook blank en Oba is zwart en blank want ze heeft een bruine moeder. En Tyn is blank, dus de vader is ook blank dus zijn ze, hebben ze alle twee dezelfde vader. (interpretatie niveau 3)
20. Hasna Nu weet ik wat een halfzusje is.
21. Talib Dan heb je dezelfde vader en een andere moeder.
22. Nawal Een stiefzusje. Oké, wat vind je van de hoofdpersonen?
23. Talib ik vind Oba erg moedig, omdat ze tegen de krijgers heeft gevochten.
(interpretatie niveau 3)
24. Nawal Kofi gaat dood.
25. Jamal Wie is Kofi?
26. Talib De vriend van Tyn.
(Nawal en Talib lachen)
27. Talib Kofi is de sterkste krijger van de stam en Tyn is blank en een beetje.
28. Nawal Oba is gevangen genomen en Tyn is zo.
29. Hasna Waarom denken ze dat zij de tovenaar vermoord heeft?
30. Talib Want haar vader is blank en ze woont in een bruine stam met allemaal bruine huidskleur. En ze vinden het een schande als je ouders blank zijn en daarom geven ze haar allemaal van die rotklusjes en zo. En daarom gingen ze meteen naar haar toe.
(interpretatie niveau 3)
31. Nawal Ze is de hoofdpersoon en ze is zo'n soort leider. Ik weet niet. (klappert met het boek) Zo'n soort leider en dan gaat ze naar (onverstaanbaar) toe. (interpretatie niveau 3, narratief begrip niveau 2)

Talib ontdekt dat het verhaal vanuit twee perspectieven beschreven is; hij verwoordt het begrip perspectief in zijn eigen woorden “het zijn twee verschillende verhalen” (r. 8). Op de vraag van de leerkracht naar samenhang tussen deze twee verhalen geven Hasna en Nawal aan dat het om een familierelatie gaat (r. 15, r. 17, r. 18). Talib heeft hierbij een belangrijke toevoeging: “het is familie, maar ze kennen elkaar niet.” (r. 16). Door de opmerking van Nawal “het zijn halfbroer en zus” (r. 18) ontdekt Talib hoe de familierelatie in elkaar zit. Hasna begrijpt hierdoor wat de betekenis is van halfzusje. De vragen van Nawal (r. 22) en Hasna (r. 29) brengen Talib tot interpretatie met argumentatie (r. 23, r. 30). In samenspraak met elkaar krijgen de leerlingen meer inzicht in het karakter en het gedrag van Oba.

7.9 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG 3

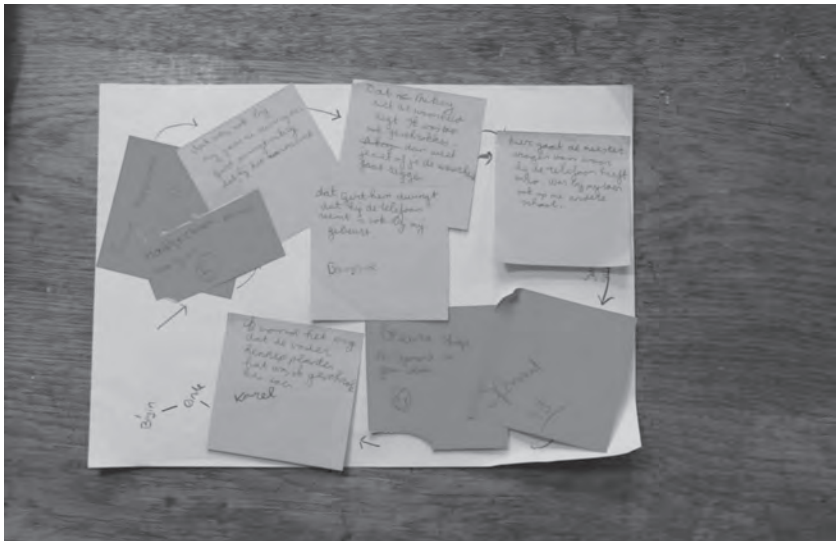
In deze paragraaf wordt beschreven hoe in de gesprekken het proces van literaire ontwikkeling verlopen is en welke interventies hierbij succesvol zijn geweest. In literaire gesprekken wordt ontwikkeling in gang gezet door inbreng van veel verschillende leeservaringen. De ervaring dat het boeiend is om leesbelevingen met elkaar uit te wisselen, vormt in deze gesprekken de basis voor literaire ontwikkeling. Herkenning van en verwondering over de opmerkingen van klasgenootjes brengt het proces van ontwikkeling in beleving op gang. Een voorwaarde voor het kunnen en durven vertellen van eigen beleving is dat leerlingen ervan overtuigd zijn dat hun leesbeleving ertoe doet. Een belangrijk hulpmiddel hierbij zijn de post-it-opmerkingen van de leerlingen. Deze opmerkingen vormen de basis voor de gesprekken. Verdieping vindt plaats door uitwisseling en bevraging. Nadat toegelicht is hoe de interventies post-it-opmerkingen en stellen van vragen in het onderwijsleertraject gewerkt hebben, wordt per dimensie aangegeven hoe hierin ontwikkeling heeft plaatsgevonden.

POST-IT-OPMERKINGEN

Een belangrijk hulpmiddel bij de literaire gesprekken zijn de post-it-opmerkingen van de leerlingen. De veronderstelling dat de post-it-opmerkingen het literaire denken van de leerlingen zichtbaar maken en dat leerlingen daardoor gemakkelijker met elkaar over hun leeservaringen praten, wordt in de gespreksfragmenten bevestigd. In de loop van het onderwijsleertraject is een verandering waarneembaar van belevingsopmerkingen naar opmerkingen op het gebied van beleving en interpretatie. Bij de gesprekken over het eerste boek ervaren leerlingen dat hun leeservaringen belangrijk zijn met als gevolg dat ze hierover steeds vrijer durven praten. Het merendeel van hun eigen post-it-opmerkingen gaan over hun

belevingen en in de gesprekken worden deze ervaringen met hulp van de leerkracht verder uitgediept. Uit de gespreksfragmenten wordt duidelijk dat leerkrachten aansluiten bij de tekstwerelden waarin de leerlingen zich bevinden en dat ze de leerlingen in deze tekstwereld begeleiden naar de zone van naaste ontwikkeling. Dat bij het derde boek bij de leerlingen van EH7 en EH8 de argumentatie bij beleving afneemt, is te verklaren vanuit een groei van argumentatie bij interpretatie. De post-it-opmerkingen over het tweede en derde boek gaan zowel over beleving als over interpretatie. In de gesprekken verandert de argumentatie van beleving naar interpretatie. Bij de leerlingen van ww7 blijft de verhouding tussen beleving en interpretatie in de gesprekken bij het eerste en het derde boek ongeveer gelijk. Dit komt doordat het eerste boek *Verkocht*, zoals beargumenteerd in paragraaf 6.1 en 6.2, zowel een hoog percentage belevingen als interpretaties oproept. Het grote verschil tussen beargumenteerde belevingen en interpretaties bij *Tien torens diep* komt overeen met de bevindingen uit de recensies en onderbouwt de opvatting dat de boeken van Jacques Vriens meer oproepen tot beargumenteren van belevingen dan van interpretaties. In hoofdstuk 6 is besproken dat groep 8 zich sterk ontwikkelt op het gebied van beleving, vooral in de beleving herkenbaarheid. Bij het tweede boek gaan hun post-it-opmerkingen meer over interpretatie. Figuur 8 laat zien dat Umar en Rafi hierbij een relatie leggen met hun eigen leven.

FIGUUR 8 | MINDMAP POST-ITS, EEN NIEUWE KANS, UMAR EN RAFI



Het gedrag van de vader van Mickey en van Mickey roept schrikreacties op en tevens de vraag naar hoe ze zelf in een dergelijke situatie zouden reageren.

FUNCTIE VAN VRAGEN

In veel gespreksfragmenten (zie hoofdstuk 7) is te zien dat argumentatie volgt na een door de leerkracht of een leerling gestelde vraag. Argumentatie wordt bij alle dimensies op gang gebracht door verdiepingsvragen. Verdiepingsvragen worden altijd gesteld naar aanleiding van de inbreng van een leerling. Ze helpen de leerling naar de zone van de naaste ontwikkeling. De aanbeveling van Chambers (2002, 2012) om ‘waaromvragen’ te vermijden, wordt in dit onderzoek genuanceerd. Niet het soort vraag is belangrijk, maar de context waarin de vraag gesteld wordt. Waaromvragen kunnen zowel een positieve als een negatieve uitwerking hebben. Als de vraag gesteld wordt vanuit een inlevende luisterhouding, is het effect groter dan als de vraag meer als een automatisme gesteld wordt. Er is geconstateerd (zie paragraaf 7.2) dat in de loop van het onderwijsleertraject leerlingen meer vragen zijn gaan stellen. Hoewel niet onderzocht is welke oorzaken die verandering teweeg hebben gebracht, zijn er vanuit de ervaringen met het onderwijsleertraject wel vermoedens over een aantal factoren dat heeft bijgedragen tot deze verandering in het vragen stellen. Zowel Chambers (2002, 2012) als Langer (1995, 2011) zien het vragen stellen als onderdeel van de literaire ervaring. Zij hebben echter niet onderzocht hoe de vraagstelling bij leerlingen in literaire gesprekken verloopt. Uit dit onderzoek (zie paragraaf 5.6, de tabellen 85, 86, 87) blijkt dat leerlingen niet alleen meer vragen gaan stellen, maar dat ze ook steeds beter in staat zijn om verschillende soorten vragen te stellen over een door hen gelezen boek. Onderzoek van Janssen (2008) heeft bij leerlingen van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aangetoond dat leerlingen vanuit een dialogische visie op leren in staat zijn om authentieke lezersvragen te stellen. Een van haar conclusies hierbij is dat “zowel zwakke als sterke lezers meer vragen over lokale kwesties, zoals woordbetekenissen, (stellen) dan over kwesties die grotere teksteenheden of het verhaal als geheel betreffen” (Janssen, 2008, p. 25). In vergelijking met het onderzoek van Janssen is het opvallend dat de basisschoolleerlingen meer vragen over het verhaal en minder over woordbetekenissen stellen. Dat de leerlingen uit de basisschool meer inhoudelijke vragen stellen is te verklaren vanuit de opzet en de langere tijdsduur van het onderwijsleertraject, waarin het voorbeeldgedrag van de leerkracht met betrekking tot het stellen van vragen de leerlingen inspireert tot het stellen van verschillende soorten vragen. Een onderliggende verklaring hierbij is dat in alle drie de klassen de norm over hoe te praten over literatuur veranderd is. Leerlingen voelen zich steeds meer eigenaar van hun eigen leren en zijn minder afhankelijk geworden van de goedkeuring van de leerkracht.

Hierdoor ontstaat een sfeer waarin leerlingen onbevangen kunnen reageren en elkaar vragen stellen, omdat ze echt iets te weten willen komen. Deze houding is bewust ondersteund door de leerkrachten. Zij hebben meermalen laten merken dat er verschillende oplossingen mogelijk zijn en dat de leerkracht niet (stiekem) het goede antwoord voor zichzelf achterhoudt. Leerlingen durven hun eigen vragen te stellen en durven hun eigen mening te geven, ook als die afwijkt van de mening van de leerkracht. Een voorbeeld van deze verandering in sociale norm zijn vragen die leerlingen over het door hen gelezen keuzeboek aan elkaar stellen waardoor het literair denken op gang wordt gebracht. Uit de gespreksfragmenten komt naar voren dat de leerlingen vragen stellen naar inleving in de personages, naar gedrag dat ze niet begrijpen, naar mogelijke interpretaties van dat gedrag, naar het leggen van een relatie tussen het gedrag van de personages en hun eigen gedrag en naar de denkwijze van de andere leerlingen over mogelijke veranderingen in het gedrag. De leerlingen hebben blijkbaar geleerd dat ze over literatuur vragen kunnen stellen waarop verschillende antwoorden mogelijk zijn. Uit de analyses blijkt dat juist deze vragen een positieve uitwerking hebben op het beargumenteren van beleving en interpretatie. Kennisvragen en vragen naar woordbegrip leiden tot het geven van het goede antwoord en dagen niet uit tot argumentatie. Een typerend voorbeeld waarin het verschil tussen kennisvragen en vragen die aanzetten tot literair denken goed naar voren komt, is de vraag naar een mogelijke verandering in gedrag van de slechte Woodrow in *Magisch kruid*: “Weten jullie zeker dat hij weer goed kan worden?” die door zowel leerkracht als leerlingen wordt opgevat als een kennisvraag die zij niet kunnen beantwoorden, omdat het boek niet gelezen is. Elle motiveert dat de vraag die in hun leesgroep gesteld is echter geen kennisvraag is, maar een vraag die aanzet tot literair denken: “Ik stel eigenlijk de vraag dat je moet fantaseren, dat je goed erover moet gaan nadenken of een slecht iemand weer goed kan worden.” Wij (het leesgroepje dat de vraag gesteld heeft) weten het dan wel, maar het is meer: “Wat denken jullie?” Uit deze motivatie blijkt dat bij deze leesclub vragen stellen een deel geworden is van de literaire ervaring.

De bevinding van Janssen (2008) dat de kwaliteit van de leerlinginterpretaties vooruit is gegaan, werd in haar onderzoek bevestigd door data waarin de leerlingen open vragen hebben beantwoord, maar in tegenstelling tot voorliggend onderzoek niet uit de data waarin leerlingen een recensie hebben geschreven. Volgens Janssen nodigde in haar onderzoek de opdracht tot het schrijven van een recensie te weinig uit tot het geven van verklaringen en interpretaties. Bij dit onderzoek is juist gekozen voor het schrijven van een recensie omdat deze opdracht functioneler is dan het schriftelijk beantwoorden van door de onderzoeker opgestelde open vragen. Een recensie wordt geschreven om aan anderen informatie te geven over de inhoud

en de waardering van het gelezen boek, terwijl de schriftelijke beantwoording van vragen geen duidelijke functie voor de leerlingen heeft. Een ander argument voor het schrijven van een recensie is dat een recensie de leerlingen veel mogelijkheden biedt om vanuit de eigen leeservaring te schrijven; schriftelijk beantwoorden van open vragen leidt toch meer in de richting van het geven van een goed antwoord, wat in tegenspraak is met de doelstelling van de literaire gesprekken. De bevinding van Janssen (2008) roept wel het vermoeden op dat als er bij het vaststellen van ontwikkeling in interactie met literatuur naast recensies, dagboekfragmenten en motiveringen bij lievelingsboeken ook gebruikgemaakt zou zijn van het schriftelijk beantwoorden van vragen de resultaten misschien nog sterker zouden zijn.

Zowel Langer (1995, 2011), Janssen (2008) als Chambers (2002, 2012) doen geen uitspraken over het effect van verschillende soorten vragen. Janssen (2008) benadrukt wel dat de didactische waarde van leerlingvragen niet is af te leiden uit de specifieke vorm of het type vragen dat de leerling stelt (open/gesloten, hogere/lagere orde, cognitief/emotioneel, enz.), maar eerder uit datgene waartoe een lezersvraag kan leiden. Deze bevinding komt overeen met de analyses van betekenisontwikkeling bij beleving (paragraaf 7.1, 7.2), interpretatie (paragraaf 7.3, 7.4), beoordeling (paragraaf 7.5, 7.6) en narratief begrip (paragraaf 7.7, 7.8) waaruit blijkt dat verschillende soorten vragen kunnen leiden tot een vergroting van argumentatie. Het doet er niet zoveel toe of dit nu een belevings-, interpretatie- of beoordelingsvraag is. Op bijvoorbeeld een beoordelingsvraag kan zowel een beoordeling, interpretatie of een uiting van narratief begrip gegeven worden. Wel dringt zich vanuit de analyses van de gesprekken de conclusie op dat verdiepings- en inlevingsvragen een sterke uitwerking hebben op het door Janssen genoemde effect van vragen. Een verklaring hiervoor is dat beide soorten vragen aansluiten bij de tekstwereld waarin leerlingen op dat moment zitten. Inlevingsvragen leiden tot het geven van argumentaties als leerlingen uitgedaagd worden om oplossingen te zoeken voor problematische situaties waarin de personages verkeren. Verdiepingsvragen zijn uitermate geschikt om leerlingen hun leeservaringen te laten beargumenteren, omdat ze aansluiten bij wat een leerling heeft ingebracht. Door het beargumenteren van hun leeservaring wordt de door hen gebouwde tekstwereld verder ontwikkeld. Dat leerlingen bij het derde boek zelf verdiepingsvragen gaan stellen, is te verklaren vanuit het grote aantal verdiepingsvragen van de leerkrachten bij de eerste twee boeken. In de interactie met een meerwetende partner hebben leerlingen zich ontwikkeld naar de naaste zone van ontwikkeling. Leerlingen hebben ervaren dat verdiepingsvragen boeiend zijn en naar een argumentatie leiden, waardoor ze zelf ook dit soort vragen gaan stellen. Of een verdiepingsvraag leidt naar een argumentatie binnen of buiten het boek hangt af van de inhoud van de verdiepingsvraag. Verdiepingsvragen naar een

bewijs in het boek, naar een argumentatie van het gedrag van de personages leiden tot een argumentatie binnen het boek; verdiepingsvragen naar een relatie met het eigen leven, naar een verandering in perspectief leiden tot argumentatie buiten het boek. Hier speelt de inhoud van het boek ook een rol. Het boek *Verkocht* dat in een andere cultuur speelt, leidt bij beide groepen zeven tot het stellen van vragen naar een ander perspectief.

BETEKENISONTWIKKELING BIJ BELEVING

Een belangrijk uitgangspunt is dat het gespreksonderwerp bepaald wordt door de belevingen van de leerlingen. De leerlingen benoemen zelf de beleving waarover ze willen praten. Groei in beleving komt altijd tot stand door in te gaan op de fragmenten waarop die beleving betrekking heeft. Het vertellen van fragmenten uit het boek (interpretatieniveau 2) kan leiden tot groei in beleving, maar ook naar groei in interpretatie. De beleving iets raar of iets vreemd vinden, leidt tot het samen zoeken naar een verklaring hiervoor. Een sterke trigger bij de ontwikkeling in beleving zijn vragen naar eigen ervaringen. De beleving herkenning wordt gevoed door het geven van voorbeelden uit het verhaal waardoor zowel interpretatie als beleving zich ontwikkelen. Door een verbinding te leggen met de eigen belevingen worden de belevingen van de personages beter begrepen en omgekeerd versterken de belevingen van de personages het zelfbeeld van de leerlingen.

BETEKENISONTWIKKELING BIJ INTERPRETATIE

Het begin van een mogelijke ontwikkeling in interpretatie is het vertellen over indrukwekkende fragmenten, waarop leerlingen dan vanuit hun eigen referentiekader reageren. Een belangrijke inspiratiebron bij interpretatie is het gedrag van de personages. In samenspraak worden verschillende aspecten van het gedrag belicht. Bij personages waarvan het gedrag verbazing of boosheid oproept, wordt op zoek gegaan naar mogelijke motieven voor dit gedrag. Dit leidt zowel tot argumentaties binnen als buiten het boek. Het verplaatsen van het gedrag naar een ander perspectief, andere tijd, andere plaats, werkt stimulerend op argumentatie buiten het boek. Een ander belangrijke trigger bij interpretatie zijn fragmenten die niet goed begrepen worden. Als leerlingen zover zijn dat ze hun eigen onzekerheden over de interpretatie durven te vertellen, staat de weg open naar verdieping van interpretatie.

BETEKENISONTWIKKELING BIJ BEOORDELING

De leerlingen verwoorden hun beoordeling vaak in de vorm van een beleving. Het onderscheid tussen beleving en beoordeling is voor hen nog erg diffuus. De leerlingen zijn wel in staat om beoordelingen te beargumenteren. Dit gebeurt

bij doorvragen over belevingen. Een andere belangrijke trigger is het maken van vergelijkingen tussen andere boeken en vergelijkingen tussen boek en verfilming. Leerlingen zijn dan wonderwel in staat om kritische beoordelingen te geven. Naast emotionele beoordelingsargumenten hanteren leerlingen ook structurele argumenten zoals opbouw en taalgebruik en realistische argumenten waarmee ze een vergelijking trekken tussen de weergegeven wereld in het boek en de eigen werkelijkheid.

BETEKENISONTWIKKELING BIJ NARRATIEF BEGRIP

Bij het ontwikkelen van narratief begrip speelt de boekenkeuze een belangrijke rol. Een boek met bijzondere kenmerken zoals een opvallende structuur, het door elkaar gebruik van verschillende genres, opvallend taalgebruik, gebruik van verschillende perspectieven, het gebruik van andere typografie, een bijzondere titel, of een bijzonder einde, roept op tot opmerkingen en vragen hierover.



DEEL III

CONCLUSIE EN DISCUSSIE



'Juist,' zei de broer. 'Over af zit niemand in. Wij maken het tenminste spannend. Wij zijn onvoltooid en onderweg, en dan is er veel wat onbeantwoord blijft. In de lucht zijn we een pijl. We wijzen aan waarheen we gaan, we zijn een ploegje met visie, en verder is er veel onzeker.'

Bart Moeyaert, *De gans en zijn broer*



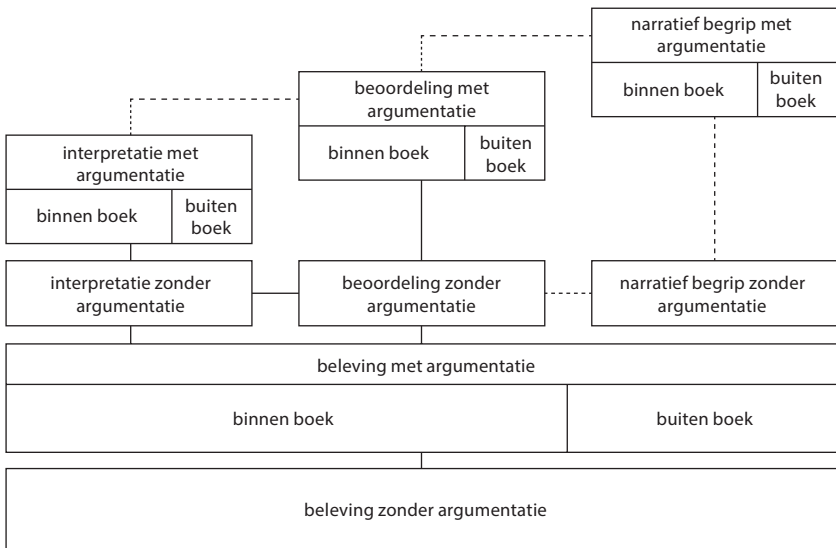
8 CONCLUSIE

*In de voorafgaande hoofdstukken is beschreven welke ontwikkeling leerlingen door-
maken in hun interactie met en over literatuur. Uit de resultaten op het gebied van
beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip zoals die in het vorige hoofdstuk
zijn gepresenteerd, blijkt dat de ontwikkeling in literaire competentie start met een ont-
wikkeling in beleving. Bij het beargumenteren van belevingen, ontstaan interpretaties
en in mindere mate beoordelingen en narratief begrip. Nadat in paragraaf 8.1 een con-
clusie is getrokken over hoe het proces van ontwikkeling in literaire competentie is ver-
lopen bij de leerlingen die hebben deelgenomen aan het beschreven onderwijsleertraject,
worden in paragraaf 8.2 de niveaus van de verschillende dimensies van literaire compe-
tentie van leerlingen aan het eind van het primair onderwijs benoemd. Het theoretisch
concept literaire competentie en de didactiek van literaire gesprekken in de bovenbouw
van de basisschool wordt vervolgens in paragraaf 8.3 ontwikkeld en verfijnd. Nadat in
paragraaf 8.4 aandachtspunten worden benoemd met betrekking tot het stimuleren van
literaire ontwikkeling in een doorgaande leeslijn wordt in paragraaf 8.5 gereflecteerd op
het onderzoek.*

8.1 PROCES VAN ONTWIKKELING IN LITERAIRE COMPETENTIE

De in hoofdstuk 7 beschreven ontwikkelingen op het gebied van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip zijn in figuur 9 weergegeven.

FIGUUR 9 | ONTWIKKELINGSLIJNEN IN BELEVING, INTERPRETATIE, BEOORDELING EN NARRATIEF BEGRIP



Uit de analyses van de gespreksfragmenten blijkt dat belevingen, interpretaties en beoordelingen met elkaar in verband staan. De geringe gegevens over narratief begrip onderschrijven dat dit verband ook geldt voor narratief begrip. De ontwikkelingslijnen zoals die in figuur 9 zijn weergegeven, zijn vastgesteld uit de micro-analyses van de gesprekken en vanuit de bevindingen uit de gesprekken, recensies, dagboekfragmenten en motiveringen bij lievelingsboeken. Van de ontwikkelingslijnen die aangeduid zijn met een stippellijn zijn minder gegevens bekend.

Aan de basis van de ontwikkeling in literaire competentie ligt beleving, in de argumentaties bij beleving worden interpretaties, beoordelingen en narratief begrip verwoord. Omgekeerd leiden onbeargumenteerde interpretaties, beoordelingen en narratief begrip naar beargumenteerde en onbeargumenteerde belevingen. In de volgende subparagrafen wordt, nadat de ontwikkeling in literaire competentie vanuit de recensies, dagboeken, gesprekken en motiveringen bij het lievelingsboek is aangegeven, het interactieproces besproken waarin een ontwikkeling gerealiseerd wordt binnen en tussen de dimensies van literaire competentie. Achtereenvolgens worden de ontwikkelingslijnen op het gebied van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip besproken, waarna een verklaring wordt gegeven voor de ontwikkeling in deze dimensies bij de verschillende groepen die aan het onderwijsleertraject hebben deelgenomen.

ONTWIKKELINGSLIJN BELEVING

Zoals blijkt uit de bevindingen van de recensies, dagboeken en gesprekken is het percentage leerlingen dat bij het eerste boek een beargumenteerde beleving geeft hoger dan dat van beargumenteerde interpretaties, beoordelingen en narratief begrip (recensies zie paragraaf 5.1, dagboeken zie paragraaf 5.2, gesprekken zie paragraaf 5.6). Uit dit onderzoek blijkt dat, hoewel het beginniveau van beleving hoog ligt, de leerlingen een groei doormaken in het beargumenteren van belevingen. De groei in beargumenteerde belevingen binnen het boek is sterker dan van beargumenteerde belevingen buiten het boek. De in hoofdstuk 1 beschreven motivatie voor het opnemen van beleving als een van de dimensies van literaire competentie wordt door deze gegevens onderschreven. De resultaten van recensies en lievelingsboeken laten zien dat bijna alle leerlingen vanaf het eerste boek hun beleving weergeven. De groei zit in het geven van onbeargumenteerde naar beargumenteerde belevingen. Dat deze groei niet ondersteund wordt door de bevindingen uit de dagboeken is vreemd aangezien een dagboek een geschikt genre is om eigen gedachten en gevoelens weer te geven. Een verklaring hiervoor is dat de leerlingen in de dagboeken geen beoordelingen en narratief begrip weergeven en deze dus ook niet met een beleving kunnen beargumenteren. Een andere mogelijke oorzaak voor het minder beargumenteren van belevingen in de dagboeken dan in de recensies is de dubbele beleving die bij het schrijven van een dagboekfragment plaatsvindt. De eigen beleving van het kind moet vertaald worden naar de beleving van een van de personages. Bij boeken waar de personages verder van de eigen belevingswereld afstaan, is dat moeilijker dan bij personages bij wie de herkenbaarheid groot is. Leerlingen schrijven over wat de personages overkomt en niet over de gevoelens van de personages. Bij boeken waar de herkenbaarheid groter is, schrijven de leerlingen eerder over hun belevingen. Zo is het percentage leerlingen uit groep 8 dat hun belevingen beargumenteert bij *Groep acht aan de macht*, een boek dat voor de leerlingen herkenbaar is, hoger dan bij *Een nieuwe kans* en *De blauwe maansteen*. Bij deze boeken waarbij de herkenbaarheid niet zo sterk is, is het percentage beargumenteerde belevingen tot de helft verminderd (zie paragraaf 5.2 tabel 45).

De motiveringen bij de lievelingsboeken geven inzicht in de ontwikkeling voorafgaand aan en na afloop van het onderwijsleertraject. Evenals uit de gegevens uit de recensies en uit de gesprekken blijkt dat het onderwijsleertraject een positief effect heeft op het beargumenteren van belevingen. Voorafgaand aan het onderwijsleertraject is het percentage leerlingen dat geen argumentatie bij beleving geeft, hoger dan het percentage leerlingen dat beargumenteerde belevingen geeft. Na afloop van het onderwijsleertraject is het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beleving geeft hoger dan het percentage leerlingen dat geen

argumentatie geeft. Bovendien is het percentage leerlingen dat geen beleving benoemt gedaald (zie paragraaf 5.3, tabel 49).

De in hoofdstuk 7 weergegeven analyses van de gesprekken laten zien dat bij het eerste boek de argumentaties gegeven worden na het uiten van belevingen (zie paragraaf 7.1). Bij het tweede boek, derde boek en keuzeboek worden beargumenteerde belevingen zowel gegeven na een beleving, een interpretatie, een beoordeling als een enkele keer na narratief begrip.²⁷ Hieruit blijkt dat de geschetste ontwikkelingslijn van onbeargumenteerde naar beargumenteerde beleving, met een sterkere groei in argumentaties binnen dan in argumentaties buiten het boek, ondersteund wordt door de analyses uit de gespreksfragmenten. Bovendien blijkt uit deze analyses dat in de interactie een ontwikkeling zichtbaar is van beleving naar beargumenteerde interpretatie en beargumenteerde beoordeling en, met minder bewijs, naar beargumenteerd narratief begrip.

ONTWIKKELINGSLIJN INTERPRETATIE

Zowel uit de recensies als uit de dagboeken komt naar boven dat het percentage leerlingen dat in het eerste boek een interpretatie beargumenteert lager ligt dan het percentage leerlingen dat een beleving beargumenteert (recensies, zie paragraaf 5.1 interpretatie tabel 31, beleving tabel 27; dagboeken, zie paragraaf 5.2 interpretatie tabel 46, 47, 48, beleving, tabel 43, 44, 45). Zowel uit de resultaten uit de dagboeken als de recensies blijkt dat de leerlingen zich ontwikkelen in het beargumenteren van hun interpretatie. Uit de recensies blijkt bovendien dat leerlingen ook een groei doormaken in het geven van een onbeargumenteerde interpretatie en dat het percentage leerlingen dat geen interpretatie geeft minder wordt. De ontwikkeling in beargumenteerde interpretatie is sterker dan de ontwikkeling in beargumenteerde beleving (recensies, zie paragraaf 5.1 interpretatie tabel 31, beleving, tabel 27; dagboeken, zie paragraaf 5.2 interpretatie tabel 46, 47, 48; beleving, tabel 43, 44, 45). De bij beleving beschreven conclusie dat de dagboekvorm meer uitnodigt tot het geven van interpretaties dan van belevingen wordt ondersteund door de groei in beargumenteerde interpretaties bij de bevindingen uit de dagboeken

27 Beargumenteerde belevingen na het geven van een beleving komen voor in de gespreksfragmenten EH7-I-1-K-20-22 (19-11-09), EH7-I-3-K-60-63 (3-12-09), EH7-I-5-K-20-22 (15-12-09), EH8-I-3-K-15-20 (3-12-09), EH8-I-5-K-55-58 (15-12-09), EH7-II-K-38-41 (27-01-10), EH8-III-3-13-17 (17-3-10), WW7-IV-5-K-8-11 (10-6-11), WW7-I-5-K-50-50 (17-12-09), WW7-II-5-K-5-18 (25-2-10), EH7-III-2-K-1-6 (10-3-10). Beargumenteerde belevingen na een interpretatie komen voor in de gespreksfragmenten EH7-II-2-38-41 (29-01-10), EH8-II-4-G-56-60 910-2-10), WW7-III-2-K-28-42 (11-3-10), EH8-III-G-13-17 (17-3-10), WW7-IV-4-K-30-45 (3-6-10), EH7-IV-4-K-38-43 (9-6-10). Beargumenteerde belevingen na een beoordeling komen voor in de gespreksfragmenten EH7-IV-K-38-43 (9-6-10), EH7-I-5-K-15-19 (15-12-09), WW7-II-5-K-5-18 (25-2-10), WW7-III-5-K-5-10 (31-3-12). Beargumenteerde belevingen na narratief begrip komt voor in het gespreksfragment WW7-I-5-K-21-26 (17-12-09).

(zie paragraaf 5.2, tabel 46, 47, 48) en een daling van beargumenteerde belevingen (zie paragraaf 5.2, tabel 43, 44, 45). De groei in interpretatie wordt onderschreven door de resultaten uit de lievelingsboeken. Ook hieruit blijkt dat de groei in beargumenteerde interpretaties hoger is dan de groei in beargumenteerde belevingen (zie paragraaf 5.3 interpretatie tabel 53, beleving tabel 49). Ook uit de gegevens van de lievelingsboeken blijkt dat voorafgaand aan het onderwijsleertraject het percentage leerlingen dat geen interpretatie geeft lager is dan dit percentage na afloop van het onderwijsleertraject. Bovendien is het percentage beargumenteerde interpretaties na afloop van het onderwijsleertraject hoger dan voorafgaand aan het onderwijsleertraject.

De in hoofdstuk 7 weergegeven analyses van de gesprekken ondersteunen de groei van onbeargumenteerde naar beargumenteerde interpretaties. Zoals in de analyses van de gesprekken te lezen is, vinden de meeste argumentaties buiten het boek plaats na het geven van een interpretatie, maar ook na het geven van belevingen en in mindere mate na het geven van beoordelingen en van narratief begrip worden argumentaties buiten het boek gegeven.²⁸ Dat de inhoud van het boek *Verkocht* medebepalend is voor het hoge percentage beargumenteerde interpretaties buiten het boek kan afgeleid worden uit een vergelijking met het boek *Tien torens diep*. Hoewel dit boek bij de leerlingen van ww7 wordt besproken na *Verkocht*, is het percentage leerlingen dat in de gesprekken een argumentatie buiten het boek geeft lager dan bij het eerder besproken boek *Verkocht* (zie paragraaf 5.6, interpretatie ww7 tabel 73). Dit komt overeen met de gegevens uit de recensies van *Verkocht* en *Tien torens diep*; het percentage leerlingen dat een beargumenteerde interpretatie buiten het boek geeft is bij *Verkocht* hoger dan bij *Tien torens diep* (zie paragraaf 5.1, recensies interpretatie ww7 tabel 32). Bij de leerlingen van EH7 is het percentage argumentaties buiten het boek bij dit boek zelfs hoger dan de argumentaties binnen het boek (zie paragraaf 5.1, recensies interpretatie EH7 tabel 33). Uit de gespreksprotocollen blijkt dat in het tweede gesprek over *Verkocht* (EH7-III-2-K-40-48 (10-3-10)) vanuit een vergelijking van de situatie in eigen land met de wereld uit het boek argumentaties op niveau 4 gegeven worden.

28 Het geven van een interpretatie buiten het boek na het geven van een interpretatie komt voor in de gespreksfragmenten EH7-I-3-K-20-33 (3-12-09), WW7-I-5-G-8-12 (17-12-09), EH7-III-K-40-48 (10-3-10), WW7-III-2-K-28-42 (11-3-10), WW7-III-3-G-20-21 (18-3-10), EH7-III-2-15-20 (10-3-10), EH7-III-K-43-53 (17-3-10), EH8-III-23-27 (17-3-10), WW7-IV-4-K-30-45 (3-6-10).
 Het geven van een interpretatie buiten het boek na het geven van een beleving komt voor in de gespreksfragmenten EH8-I-1-K-40-43 (19-11-09), WW7-IV-5-K-42-45 (10-6-10), EH8-I-5-K-55-58 (15-12-09).
 Het geven van een interpretatie buiten het boek na het geven van een beoordeling komt voor in de gespreksfragmenten WW7-I-5-40-50 (17-12-09), WW7-IV-2-K-20-22 (20-5-10).
 Het geven van een interpretatie buiten het boek na het geven van narratief begrip komt voor in gespreksfragment WW7-I-5-G-8-12 (17-12-09).

ONTWIKKELINGSLIJN BEOORDELING

De data voor beoordeling en narratief begrip komen uit recensies en lievelingsboeken. Vergelijken met de gegevens uit interpretatie is het percentage leerlingen dat bij het eerste boek in de recensies een beoordeling zonder argumentatie geeft hoger dan het percentage leerlingen dat een onbeargumenteerde interpretatie geeft. Het percentage leerlingen dat een beargumenteerde beoordeling geeft, is lager dan dat bij interpretatie (zie paragraaf 5.1 recensies beoordeling tabel 35, interpretatie tabel 31). Hoewel een lage beginsituatie kan leiden tot een sterke groei, is dit bij het geven van beargumenteerde beoordelingen niet het geval: de groei in het geven en beargumenteren van beoordelingen is veel minder sterk dan deze groei bij interpretatie.

De gegevens uit de motivering van de lievelingsboeken komen overeen met de bevindingen uit de recensies; de groei in het geven van beargumenteerde beoordelingen is lager dan de groei in het geven van beargumenteerde interpretaties (zie paragraaf 5.3, beoordeling tabel 57, interpretatie tabel 53). De groei in het percentage beargumenteerde beoordelingen is lager dan bij de recensies, maar er is een sterkere groei in het geven van onbeargumenteerde beoordelingen (voorafgaande aan het onderwijsleertraject negen procent, na afloop van het onderwijsleertraject vierentwintig procent onbeargumenteerde beoordelingen). In hun motiveringen geven de leerlingen wel een beoordeling weer, maar dit oordeel wordt niet beargumenteerd. De motiveringen bij de lievelingsboeken betreffen een samenvatting van de inhoud en bevatten geen waardeoordeel. Uit zowel de gegevens uit de recensies als uit de motivering van de lievelingsboeken blijkt dat beargumenteerde beoordelingen minder voorkomen dan beargumenteerde belevingen en interpretaties. De leerlingen geven hun beoordelingen zonder argumentatie. Als leerlingen een beoordeling geven, doen ze dit nauwelijks op basis van analyse en generalisatie.

Er zijn verschillende verklaringen voor het minder voorkomen van beargumenteerde beoordelingen. Uit de beschreven ontwikkeling van interpretatie en beoordeling in hoofdstuk 1 komt naar voren dat het geven van beoordelingen meta-cognitieve vaardigheden van de leerlingen vergt, zoals analyseren en generaliseren. Andringa (1990) benoemt het stellen van eisen aan de tekst als hoogste representatieniveau bij het relateren van betekenissen. De geringe groei in het geven van beargumenteerde beoordelingen is gedeeltelijk te verklaren door de hoge cognitieve eisen die dit aan leerlingen stelt. Aanvullende verklaringen hierbij zijn de beoordelingen die verwoord worden als een beleving (zie paragraaf 7.6) en dat de woordenschat op het gebied van narratief begrip niet toereikend is.

De gegevens uit de gespreksanalyses ondersteunen de geschetste ontwikkelingslijn in beoordeling. Er is een ontwikkeling zichtbaar van

beargumenteerde beleving naar beoordeling zonder argumentatie. Beargumenteerde beoordelingen worden gegeven na een beoordeling zonder argumentatie en een enkele keer na een interpretatie met argumentatie.²⁹

ONTWIKKELINGSLIJN NARRATIEF BEGRIIP

Het percentage leerlingen dat bij het eerste boek in de recensies narratief begrip weergeeft is lager dan het percentage leerlingen dat dit doet bij beoordeling (zie paragraaf 5.1, recensies narratief begrip tabel 39, beoordeling tabel 35). Het percentage leerlingen dat narratief begrip beargumenteert, groeit in de recensies van het eerste naar het derde boek van nul procent naar acht procent, waarvan twee procent argumentaties buiten het boek. Van het eerste boek naar het keuzeboek is er een groei naar zes procent argumentaties binnen het boek. Het percentage leerlingen dat onbeargumenteed narratief begrip verwoordt, groeit van het eerste naar het derde boek van achttien procent naar vijfentwintig procent; bij het keuzeboek blijft het percentage vijfentwintig procent. De gegevens uit de motivering van lievelingsboeken ondersteunen de constatering dat de ontwikkeling in narratief begrip veel minder sterk is dan de ontwikkeling in de andere dimensies. Voorafgaand aan het onderwijsleertraject geeft geen enkele leerling onbeargumenteed of beargumenteed narratief begrip weer, na afloop van het onderwijsleertraject is dat zowel bij onbeargumenteed als beargumenteed narratief begrip twee procent (zie paragraaf 5.3 tabel 58).

Uit de gespreksanalyses blijkt dat er weinig opmerkingen over narratief begrip zijn gemaakt.³⁰ De ontwikkelingslijn voor narratief begrip is vastgesteld op basis van een analogie met de andere ontwikkelingslijnen.

VERSCHILLEN TUSSEN DE GROEPEN 7 EN GROEP 8

Uit een vergelijking tussen de gegevens in ontwikkeling in literaire competentie bij de leerlingen van de groepen 7 en groep 8 blijkt dat de leerlingen van groep 7 zich in beleving, interpretatie en beoordeling sterker ontwikkelen in hun argumentaties buiten het boek dan de leerlingen van groep 8. Hoewel verondersteld mag worden dat de leerlingen van groep 8 verder zijn in hun cognitieve ontwikkeling dan de leerlingen van de groepen 7, is dit niet terug te zien in de aard van hun

29 Beargumenteerde beoordelingen die gegeven worden na een beoordeling zonder argumentatie komen voor in de gespreksfragmenten WW7-1-5-G10-16 (17-12-09), WW7-1-5-K-40-50 (17-12-09), EH7-1-5-K-15-19 (15-12-09), WW7-III-5-K-5-10 (31-3-12).

Beargumenteerde beoordelingen na een beargumenteerde interpretatie komt voor in het gespreksfragment EH7-III-2-K-1-6 (10-3-10).

30 Beargumenteed narratief begrip komt voor in de gespreksfragmenten WW7-5-K-15-17 (31-3-12), EH7-III-5-K-1-7 (7-4-10), EH7-IV-1-G-20-22, EH8-IV-2-G-15-18, EH8-IV-3-G-10-17.

argumentaties. De geringe ontwikkeling in argumentaties buiten het boek kan verklaard worden vanuit de speciale positie van leerlingen uit de laatste groep van de basisschool die niet zo ontvankelijk zijn voor interventies in het onderwijsleertraject. Uit alle data blijkt dat de groei van de leerlingen van groep 7 overeenkomstig is aan de opbouw van het onderwijsleertraject. Dat het onderwijsleertraject op de leerlingen van groep 8 anders uitwerkt dan bij de leerlingen van groep 7 heeft te maken met de overgang van groep 8 naar een andere school. Na de resultaten van de Cito-toets is bekend naar welke vervolgopleiding de kinderen gaan. Uit gesprekken met leerlingen en de leerkracht blijkt dat de gedachten van groep 8 sterk bepaald worden door het afscheid van de basisschool, het schoolkamp, de musical en de nieuwe vervolgopleiding. Zij passen niet meer zo in het keurslijf van de basisschool. Uit de gegevens van de gesprekken blijkt dat het percentage leerlingen uit groep 8 dat een argumentatie buiten het boek geeft bij beleving bij het eerste boek *Groep acht aan de macht* het hoogst is (zie paragraaf 5.6, tabel 69), bij interpretatie is dat bij het tweede boek, *Een nieuwe kans* (zie paragraaf 5.6, tabel 75). Het hoge percentage beargumenteerde interpretaties bij het tweede boek gaat niet ten koste van het percentage beargumenteerde belevingen bij dit boek. De sterke werking van het tweede boek *Een nieuwe kans* op zowel interpretatie als beleving zou wel eens te maken kunnen hebben met de verontwaardiging van de leerlingen over de sociale omstandigheden van de hoofdpersoon Mickey. Uit het tweede gesprek over *Een nieuwe kans* (zie EH8-II-2-K-32-42 (27-01-10)) blijkt dat de leerlingen verontwaardigd zijn over het gedrag van de moeder van Mickey. Dit tot verbazing van de leerkracht die niet had gedacht dat leerlingen zo zouden meeleven met een personage dat in een zo andere situatie verkeert dan de thuissituatie van de leerlingen.

8.2 LITERAIR COMPETENTE LEERLINGEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

In deze paragraaf wordt het ontwikkelde model voor literaire competentie voor leerlingen op het eind van het primair onderwijs (zie paragraaf 2.3 tabel 4) aangevuld met inzichten uit het uitgevoerde onderzoek.

BOUWEN VAN TEKSTWERELDEN

De veronderstelling dat lezers in hun interactie met literatuur tekstwerelden ontwikkelen, is in dit onderzoek nader onderzocht. De definiëring van *envisionments* door Langer is op basis van het onderzoek geconcretiseerd naar de inhoud van de literaire gedachten van de leerlingen met betrekking tot de dimensies beleving,

interpretatie, beoordeling en narratief begrip.³¹ Uit de gespreksanalyses blijkt dat deze dimensies met elkaar in verband staan. De uit het onderzoek ontstane inzichten over de ontwikkeling van deze vier dimensies worden hieronder toegelicht.

BELEVING

Hoewel alle vier de betekenisvormen voorkomen blijkt uit de gespreksanalyses dat de leerlingen zich vaak bevinden in de tweede vorm van betekenisgeving, binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. Vanuit meeleven met de personages komt het literair denken, met name over de motieven en doelen van de personages, op gang. Beleving is dus cruciaal voor het ontwikkelen van tekstwerelden. In het onderzoek is de ontwikkeling van emoties in kaart gebracht; de motivationele aspecten zijn niet onderzocht, maar uit de evaluaties van de leerlingen blijkt dat een overgrote meerderheid (46 van de 56 leerlingen) aangeeft dat ze veranderd zijn in hun leesgedrag. De motivaties variëren van het lezen van meer boeken, het beter begrijpen van de boeken tot het rustiger lezen van een boek. De opmerking van Imke: “Ik heb geleerd dat ik lezen eigenlijk wel leuker vind.” spreekt in dit opzicht boekdelen.

Uit de interpretatie van de gespreksfragmenten blijkt dat de leerlingen zich ontwikkelen in hun emotiesocialisatie. De leerlingen praten vaker over emoties die ze beleven door inleving of meeleven met de personages dan over hun eigen emoties. Dat inleving voor de leerlingen van belang is, blijkt ook uit de grote respons op inlevingsvragen. Bovendien benadrukken de leerlingen uit ww7 dat inleving essentieel is voor de waardering van een boek (Hoofdstuk 7, vergelijking tussen boeken ww7-II-4-20-23 (18-02-10)). Inleving in de personages uit zich in de emotie herkenning, meeleven in de emoties medelijden en meevoelen. Bij de emotie herkenning is er sprake van identiteitsidentificatie. De personages in *Groep acht aan de macht* bijvoorbeeld zijn herkenbaar en gedragen zich niet veel anders dan de echte leerlingen van groep 8. Gevoelsidentificatie komt naar voren in het meeleven met de personages, zoals medelijden met Jo-Jo (*Bezoek van Mister P*) en met Yaqub (*Verkocht*). De emotie schaamte komt niet voor in het overzicht van emoties van Tellegen en Frankhuisen, maar wordt wel een paar keer als herkenbare emotie besproken bij de leerlingen van EH7. Dat leerlingen over hun schaamtegevoelens praten, ontstaat uit het zoeken naar motivatie voor het gedrag van Dries, een van de mijnwerkers die niet gezamenlijk wil douchen. Op een suggestie van een leerling dat schaamte een

31 Langer (1995, 2011) definieert *envisionments* als ‘a dynamic set of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience when one gains, expresses, and shares thoughts and understandings.’ (p. 18, p. 10)

oorzaak zou kunnen zijn, vraagt de leerkracht naar eigen ervaringen met schaamtegevoelens. Het uitdiepen van de beleving van de personages biedt de leerlingen emotiescripts waardoor hun emotiekennis wordt uitgebreid. De emoties nieuwsgierigheid en verbazing komen minder vaak voor dan herkenning en medelijden, maar leiden een enkele keer wel tot onderzoek naar het gedrag van de personages. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen in hun interactie met het boek beschikken over een variatie aan emoties en dat ze kunnen reflecteren op emoties bij zelforiëntatie, bij naar buiten gerichte oriëntatie en bij oriëntatie op anderen waardoor hun emotiekennis wordt vergroot.

INTERPRETATIE

Uit de analyses van de gespreksituaties blijkt dat in het construeren van betekenis bij interpretatie tekstrepresentaties op *bottom-up* niveau worden afgewisseld met *top-down* representaties. *Bottom-up* representaties komen voor als de leerlingen op zoek gaan naar wat er in de tekst staat en verschillende passages met elkaar verbinden. Dit gebeurt bijvoorbeeld als leerlingen merken dat ze het verhaal niet meer begrijpen en terug gaan lezen vanuit een *bottom-up* representatie. Het hardop voorlezen van de tekst blijkt effectief om het literair denken op gang te brengen. Over deze hardop voorgelezen passages worden opmerkingen gemaakt en vragen gesteld. *Top-down* representaties ontstaan als leerlingen hun eigen ervaringen betrekken op de interpretatie. Open plekken in het verhaal worden door de leerlingen benoemd als iets wat ze niet goed begrijpen. Samen wordt gezocht naar mogelijke invullingen hiervan. De wat ingewikkeldere verhaalstructuur bij *Verkocht* en *Bezoek van Mister P* vormt geen belemmering voor de leerlingen om mee te leven met de personages. Bij *Slavenhaler* is de structuur wel problematisch. Er is geen dynamische balans tussen leesinspanning en leesvaardigheid waardoor de lezers van dit boek niet in een *flow* komen. De leerlingen komen dan niet toe aan het onderscheiden van de binnen- en buitenwereld van de karakters. Hieruit blijkt nogmaals het belang van beleving bij het construeren van betekenissen.

BEOORDELING

Beoordelingscriteria worden als argument gebruikt bij beleving en interpretatie, maar worden niet ingezet om vanuit een vergelijking met andere boeken tot een waardeoordeel te komen. Leerlingen laten wel merken dat ze bepaalde fragmenten waarderen. De beoordelingsargumenten die leerlingen hanteren hebben zowel betrekking op de relatie van het literaire werk met de werkelijkheid als op het werk zelf en op de lezer. De relatie met de auteur en met andere literaire werken wordt nauwelijks gelegd. Beoordelingsargumenten vanuit de relatie van het literaire werk

met de werkelijkheid hebben betrekking op de waardering voor de weergave van een alternatieve, realistische wereld, zoals bijvoorbeeld bij de boeken van Jacques Vriens, waarin de herkenbaarheid voor de leerlingen groot is. Beoordelingsargumentatie vanuit een relatie met het literaire werk zelf blijkt uit het geven van voorbeelden van zinnen of fragmenten die leerlingen mooi vinden. Leerlingen benoemen hierbij zinnen die ze mooi vinden, maar geven ook aan dat ze een goed einde waarden. Zo wordt bij *Verkocht* het einde heel mooi gevonden, terwijl bij *Bezoek van Mister P* opgemerkt wordt dat het einde niet helemaal aan de verwachting voldoet. Beoordelingsargumenten vanuit de relatie met de lezer komen vaak voor. Deze argumentatie heeft betrekking op beleefde emoties en op meer didactische argumenten waarin aangegeven wordt dat ze iets van het boek geleerd hebben. Dit speelt bij de boeken *Tien torens diep* en *Bezoek van Mister P*. Evenals bij volwassen lezers kunnen er bij kinderen verschillen ontstaan met betrekking tot de waardering van een argument. Zo wordt de realistische weergave in *Verkocht* door leerlingen verschillend gewaardeerd (zie ww7-I-5-K-40-50 (17-12-09)). Verschil in waardering komt ook naar voren in de beoordeling van de rol van Mister P (zie ww7-III-2-K-33-35, ww7-III-5-K-5-10 (31-3-12)). Omdat de leerlingen niet beargumenteren wat ze wel of niet aanspreekt en hier ook niet naar gevraagd wordt, blijft de reden voor dit verschil in waardering ongewis. Vergelijkingen tussen boek en verfilming van *Tien torens diep* leiden tot een geanimeerd gesprek waarin zowel positieve aspecten van het boek als van de verfilming besproken worden. Maar ook hier geldt dat dezelfde argumentatie zowel positief als negatief ervaren wordt. Zo wordt het bespreken van details in het boek, een structureel argument, verschillend gewaardeerd. Een ander beoordelingsverschil zit in de waardering voor de relatie boek-werkelijkheid met argumentatie voor een realistische weergave, maar ook voor een waardering voor de eigen verbeelding (zie ww7-II-5-K-5-18 (25-2-10)).

Geconcludeerd kan worden dat leerlingen in hun argumentaties verschillende beoordelingsargumenten gebruiken, maar dat vooral verhalen met een emotionele lading gewaardeerd worden. Deze emotionele betrokkenheid leidt zoals besproken bij beleving tot nadenken over jezelf. Het onderscheid tussen series met verhalen waarin je aan het denken gezet wordt over jezelf en met verhalen met een emotionele lading is in dit opzicht niet relevant. Al deze genres bieden mogelijkheden tot emotionele beleving en verdieping hierin.

NARRATIEF BEGRIP

De argumentatie bij de beoordeling is niet expliciet. Er worden slechts enkele narratologische begrippen gebruikt. Op het gebied van narratief begrip maken leerlingen opmerkingen over het plot, waarbij kenmerken van het begin en het einde

benoemd worden. Er wordt niet gesproken over hoe een auteur spanning in het verhaal opbouwt, wel wordt opgemerkt dat het einde soms minder spannend is dan verwacht. Ook worden er vragen gesteld over het taalgebruik van de auteur. Geconcludeerd kan worden dat in het onderzoek kennis van een basisverhaalgrammatica onvoldoende aan bod is gekomen. Achteraf gesteld, had er aan narratief begrip in het onderwijsleertraject meer aandacht besteed moeten worden. Vermoed wordt dat meer kennis van narratologische begrippen leerlingen geholpen zou hebben bij hun argumentaties in de andere dimensies.

Uit het onderzoek blijkt dat de literaire competentie van kinderen in het primair onderwijs naar voren komt in de dimensies beleving en interpretatie en in mindere mate beoordeling. De dimensie narratief begrip is in dit onderzoek niet zo goed uit de verf gekomen. Toch kan op basis van de gemaakte ontwikkelingslijnen een voorzichtige conclusie getrokken worden over een literair competente leerling aan het einde van het primair onderwijs. Literair competente leerlingen aan het eind van het primair onderwijs kunnen zowel in de interactie *met* als *over* literatuur hun belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip met argumentaties onderbouwen. Het eindniveau op het gebied van argumentatie voor de dimensies beoordeling en narratief begrip betreft argumentatie binnen het boek, voor de dimensies beleving en interpretatie is argumentatie buiten het boek het eindniveau.

8.3 VERFIJNING VAN DE DIDACTIEK LITERAIRE GESPREKKEN

In deze paragraaf worden op basis van de ervaringen in het onderzoek aanvullende inzichten over de werking van literaire gesprekken aangeduid. Allereerst wordt besproken hoe de kenmerken van literaire competentie vanuit een constructivistisch-interactionele benadering in de literaire gesprekken hebben gewerkt, waarna de belangrijkste inzichten over de uitvoering van literaire gesprekken aangegeven worden.

CONSTRUCTIVISTISCHE-INTERACTIONELE BENADERING VAN LEREN

De uitgangspunten van de constructivistische-interactionele benadering van leren hebben gewerkt met betrekking tot de ontwikkeling in beleving, interpretatie en beoordeling. Uit de analyses kan de samenhang tussen kenmerken van constructivistisch leren en kenmerken van een ontwikkeling in literaire competentie (paragraaf 3.4, tabel 5) worden aangescherpt. In de vorige paragraaf is het bouwen van tekstwerelden uitgewerkt; in deze paragraaf worden de kenmerken van een ontwikkeling in literaire competentie zoals aangegeven in tabel 5 – literair

denkvermogen, bouwen van tekstwerelden, interactie met en over de tekst, de boek-werkelijkheid wordt vergeleken met de eigen werkelijkheid en lezen is individueel verschillend – besproken. De kenmerken plezier beleven aan lezen en voorkennis stuurt de verwachting zijn niet in het onderzoek betrokken.

LITERAIR DENKVERMOGEN

Uit de analyses van de gesprekken blijkt dat leerlingen geleerd hebben om relaties te leggen tussen elementen uit het verhaal en deze te verbinden met het eigen leven. In de gespreksanalyses zijn tal van voorbeelden te zien waarin leerlingen vanuit een literaire denkwijze in interactie met elkaar bespreken hoe ze samen betekenissen construeren. Houtveen (2013) noemt de vaardigheid om in interactie met elkaar eigen betekenissen te construeren een belangrijk aspect van geletterdheid in onze huidige samenleving:

Volledig geletterdheid is onder andere gaan betekenen: het zelfstandig gebruik van strategieën om betekenis aan tekst te ontleen, het gebruik van informatie uit tekst om conceptueel begrip op te bouwen, het mondeling en schriftelijk effectief communiceren van ideeën en het ontwikkelen van de intrinsieke wens om te lezen en te schrijven.
(Houtveen, 2013, p. 42)

De groei in beleving en interpretatie is tot stand gekomen door interactie van de leerlingen met elkaar en door de helpende rol van de leerkrachten. Oorzaken van de effectieve werking van de interactie *over* het boek worden gezocht in het verplicht lezen door de leerlingen van het boek voorafgaande aan de gesprekken hierover met opdrachten, waardoor de leerlingen in interactie komen *met* het boek en in de realisatie van de norm dat leerlingen hun eigen betekenissen ontwikkelen met een ondergeschikte rol voor de interpretatie van de leerkracht. De veronderstelling bij de opzet van het onderwijsleertraject dat leerlingen zich in hun interactie *met* het boek bewust worden van hun eigen literaire gedachten blijkt een positieve uitwerking te hebben op hun gevoel van autonomie. De afwisseling in kleine groeps-gesprekken en kringgesprekken die vanaf het eerste gesprek gerealiseerd is, heeft tot gevolg gehad dat alle leerlingen met elkaar in gesprek zijn gekomen. Het lezen en bespreken van verschillende boeken versterkte de kennis van leerlingen over de thema's die in deze boeken besproken zijn, waardoor individuele opmerkingen in een gezamenlijke context geplaatst konden worden. Doordat leerlingen meer vanuit een literaire denkwijze hun interacties met elkaar gaan bespreken, wordt ook recht gedaan aan de meer complexe vaardigheden bij lezen zoals interpreteren en integreren van ideeën en het onderzoeken en evalueren van de inhoud van de

tekst. Uit onderzoek naar de leesprestaties van Nederlandse kinderen (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker, 2007; Mullis, Martin, Kennedy en Foy, 2007; Gille, Loijens, Noijons en Zwitser, 2010; Mullis, Martin, Foy en Drucker, 2011) blijkt dat Nederlandse kinderen deze begripsprocessen minder goed beheersen dan de begripsprocessen op basisniveau zoals het kunnen terugvinden van informatie en het kunnen trekken van directe conclusies (Netten, 2008; Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop en Verhoeven, 2012). Verbetertrajecten die naar aanleiding van deze resultaten op het gebied van technisch en begrijpend lezen zijn opgesteld, hebben nauwelijks tot betere resultaten geleid (Houtveen, 2013). De resultaten vanuit dit onderzoek wijzen erop dat een didactiek waarin het literaire denken van de leerlingen, denken waardoor de verbeelding op gang wordt gebracht, centraal staat een positief effect heeft op de meer complexe vaardigheden van lezers bij tekstinterpretatie.

INTERACTIE MET EN OVER DE TEKST

Uit de gespreksanalyses blijkt dat in de voortgang van het onderwijsleertraject leerlingen en leerkrachten zich de discussievorm hebben toegeëigend en het *IRE-patroon* naar de achtergrond verdwijnt. De door Tengberg (2011) genoemde sleutelfactoren van de rol van de leerkracht, *authentic questions*, *engaging in uptake* en *high-level evaluation* kunnen op basis van de ervaringen in het experiment worden verfijnd en ontwikkeld. Zowel jongens als meisjes nemen actief deel aan de literaire gesprekken. Sprekende voorbeelden hiervan zijn uit EH7 Zafier en Loeka, uit WW7 Thomas en Philia en uit EH8 Talib en Hind. De waarnemingen van de onderzoeker tijdens het opnemen van de gesprekken onderbouwen de actieve deelname van jongens en meisjes en van sterke en zwakkere lezers. In alle drie de klassen was te zien dat de meeste jongens enthousiast deelnemen aan de gesprekken. Bij enkele jongens bij wie de onderzoeker op basis van hun inbreng vermoedde dat ze het boek niet gelezen hadden, bleek uit de opmerkingen op hun post-its dat ze het boek juist met aandacht gelezen hadden.³² Leerkrachten gaven aan dat ze het bijzonder vonden dat juist jongens van wie ze het niet hadden verwacht zo'n actieve rol in de gesprekken hadden. Deze actieve deelname aan de literaire gesprekken wordt toegeschreven aan de uitdaging die deze gesprekken bieden voor leerlingen met verschillende achtergronden. Een belangrijke factor bij *engaging in uptake* is dat de positieve reactie van leerkrachten en leerlingen op opmerkingen en vragen van leerlingen, gevolgd werd door verdiepingsvragen waarin de leerlingen om toelichting gevraagd werd.

32 Opmerkingen van Jan: Ik heb zin in hoofdstuk drie. Als ik Yaqub was, zou ik het voor Noor doen. Dit stukje begrijp ik niet. Yaqub, waarom stel je zoveel vragen? Mishandeling vind ik niet kunnen.

Het stellen van verdiepingsvragen kan leerkrachten helpen om een weg te vinden in het in de pilot onderkende dilemma tussen diepgang en oppervlakkigheid. Leerkrachten geven niet hun eigen literaire kennis door aan de leerlingen, maar stimuleren de leerlingen om zelf literaire kennis te ontwikkelen. Ondersteuning en uitdaging gaan in de literaire gesprekken hand in hand.

Zowel sterke als minder sterke lezers werden aangemoedigd om verschillende argumentaties te gebruiken. Zwakkere lezers durven hun belevingen te vertellen, klasgenootjes reageren hierop, stellen verdiepingsvragen en bespreken deze met elkaar. De normen van een goed literair gesprek waarbij iedere inbreng op zijn eigen waarde wordt gewaardeerd, wordt zo in de praktijk gebracht. Een treffend voorbeeld hiervan is Dirk die ondanks zijn dyslexie altijd de opgegeven bladzijden gelezen had en inbreng had in de gesprekken. Bij de bespreking van het keuzeboek *Aan de bal* stelde hij voor om dit boek met zijn leesclub samen thuis te lezen met als motivatie dat ze het dan beter zouden begrijpen. Dat een leerling ervoor uit durft te komen dat hij niet alles begrijpt, wijst erop dat hij beseft dat iets niet begrijpen geen teken is van domheid. Hij beseft daarentegen dat het verwoorden van wat je niet begrijpt een mogelijkheid biedt om samen naar oplossingen te zoeken. Dit is mogelijk geworden doordat de aandacht in de gesprekken gericht is op de eigen leeservaringen en niet op het overbrengen van kennis van de leerkracht. Een ander gevolg van deze focus op de eigen leeservaringen is het stellen van *authentic questions* door de leerlingen. Het stellen van dit soort vragen komt voort uit nieuwsgierigheid naar de opvattingen van klasgenootjes. Doordat lezers hun eigen gedachten inbrengen en ervaren dat deze door hun klasgenoten en door de leerkracht serieus genomen worden, ontstaat een gevoel van competentie. Het gevolg hiervan is dat ze steeds beter hun eigen twijfels en vragen onder woorden brengen. In hoofdstuk 3 is aangegeven dat het stellen van vragen toch niet zo gemakkelijk is als het lijkt. Dat leerlingen meer gevarieerde vragen zijn gaan stellen is dan ook mede het gevolg van de betekenisvolle aanpak waarin leerlingen uitgedaagd werden om elkaar te bevragen. Deze aanpak berust op de minilessen (tussen vijf en tien minuten) met daarin de onderdelen: verbinding, instructie, engagement en evaluatie. In de miniles met betrekking tot het stellen van vragen wordt allereerst een verbinding gelegd met de opdracht uit het vorig gesprek waarin leerlingen met elkaar gesproken hebben over hun post-it-opmerkingen.³³ In de instructie geeft de leerkracht vervolgens een voorbeeld waarin duidelijk wordt dat door het stellen van vragen je meer te weten komt over de opmerkingen die gemaakt zijn. Bij het engagement

33 In Bijlage 1 Handleiding literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool zijn alle minilessen terug te vinden.

gaan alle leerlingen in tweetallen elkaar bevragen over een door hen gemaakte post-it-opmerking, waarna afgesloten wordt met een evaluatie. In kleine groeps-gesprekken gaan de leerlingen vervolgens een vraag selecteren die ze in de kring met elkaar willen bespreken, waarna in de kring de vragen van de verschillende groepen besproken worden.

De post-it-opmerkingen worden ingezet als hulpmiddel om in de gesprekken aan te sluiten bij de individuele leeservaringen van alle leerlingen. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen dit in eerste instantie interessant vinden, maar dat bij sommige leerlingen in de loop van het traject weerstand ontstaat om uit de wereld van het boek gehaald te worden. Belangrijk is dat de leerlingen ook hierin serieus genomen worden. Dat kan door het bespreekbaar maken van de bezwaren en het samen zoeken naar alternatieven. Het gaat er tenslotte om dat het literair denken van leerlingen gestimuleerd wordt, ook in het vinden van alternatieven voor het schrijven van opmerkingen op post-its.

DE BOEKWERKELIJKHEID WORDT VERGELEKEN MET DE EIGEN WERKELIJKHEID

Zowel in belevingen als in interpretaties leggen leerlingen relaties met hun eigen leven. In de gesprekken over de boeken van Jacques Vries, *Tien torens diep* en *Groep acht aan de macht* worden eigen gevoelens zoals schaamte en verwarring vergeleken met de gevoelens van personages uit deze boeken. In de gesprekken over *Bezoek van Mister P* en *Verkocht* wordt de interpretatie van het gedrag van personages gerelateerd aan de interpretatie van gedrag van mensen uit de eigen werkelijkheid van de leerlingen. De leerlingen van groep 8 leggen vaak relaties met hun eigen persoonlijke ontwikkeling, zoals het overwinnen van angst, invloed van vrienden op je gedrag en voor je eigen mening durven uitkomen.

LEZEN IS INDIVIDUEEL VERSCHILLEND

In hoofdstuk 3 zijn de verschillende manieren van zeggen die Chambers (2012) onderscheiden heeft, gerelateerd aan verschillende tekstwerelden (zie paragraaf 3.4, tabel 6). Uit de analyses van de gesprekssituaties blijkt dat voor jezelf zeggen, de manier van zeggen waardoor leerlingen meer inzicht krijgen in hun literaire gedachten, voorkomt als leerlingen antwoord geven op tekstgerichte vragen, bij het voorlezen van fragmenten en bij het verwoorden van eigen belevingen en gedachten waarbij al hardopdenkend de eigen interpretaties ontwikkeld worden. Bij het voor anderen zeggen geven de reacties van anderen meer inzicht in de eigen literaire gedachten. In samenspraak zoeken leerlingen naar oplossingen voor een probleem waar ze alleen niet uitkomen en leiden de verschillende interpretaties van beleving en gedrag van de personages naar een genuanceerder oordeel over die personages.

Tot slot komt iets nieuws zeggen in de gesprekken naar voren als leerlingen een relatie leggen met een andere tijd, een oordeel geven over het boek, de waarde ontdekken van een verhaal of inzicht krijgen in de thematiek van het boek en in hun eigen leesproces.

INVLOED VAN HET BOEK

De literaire gesprekken zijn opgezet vanuit de veronderstelling dat leerlingen hun literaire kennis ontwikkelen als ze vanuit hun eigen belevingen over literatuur kunnen praten. Bij de opstelling van het onderwijsleertraject werd verondersteld dat de inhoud van de boeken niet wezenlijk is voor het uitlokken van gedachten en belevingen. De groei in literaire competentie wordt immers veroorzaakt door de literaire gesprekken en niet door de inhoud van het boek. Na uitvoering van het onderwijsleertraject is geconstateerd dat de inhoud en vormgeving van het boek wel invloed heeft op de aard van de argumentaties. Zo blijkt dat de boeken van Jacques Vriens met een grote herkenbaarheid meer oproepen tot het verwoorden van belevingen. Uit de gegevens van de recensies en de gesprekken blijkt dat *Tien torens diep* van Jacques Vriens weinig beargumenteerde interpretaties oproept. Geen enkele leerling van EH7 geeft bij dit boek een beargumenteerde interpretatie; bij de leerlingen van WW7 waar dit boek als tweede besproken is, is het percentage leerlingen dat hun interpretaties beargumenteert gelijk aan dat bij het eerste boek (zie paragraaf 5.1, tabel 32, 33). In de gesprekken over dit boek wordt in allebei de klassen meer gepraat over belevingen dan over interpretaties (zie paragraaf 5.6 gesprekken beleving WW7, tabel 67, beleving EH7 tabel 68, interpretatie WW7 tabel 73, interpretatie EH7 tabel 74). Ook bij *Groep acht aan de macht* is het percentage beargumenteerde belevingen in de recensies en in de gesprekken hoger dan het percentage beargumenteerde interpretaties (zie hoofdstuk 5.1 recensies, beleving tabel 30, interpretatie tabel 34, paragraaf 5.6 gesprekken, beleving tabel 69, interpretatie tabel 75). Dit versterkt de eerder gemaakte opmerkingen dat de schrijfstijl van Jacques Vriens, spannende, herkenbaar geschreven avonturen van personages, in de recensies en in de gesprekken leidt tot het verwoorden van de beleving van de lezer bij deze avonturen. Het boek *Verkocht* blijkt op te roepen tot het geven van argumentaties buiten het boek. De argumentaties buiten het boek worden niet zoals bij groep 8 gegeven vanuit een herkenbare situatie, maar vanuit de behoefte om de situatie van de ontvoerde kinderen in Pakistan te kunnen begrijpen. Dit gebeurt ook bij de gesprekken in WW7, waar dit boek als eerste besproken is. Uit de gespreksanalyses wordt duidelijk dat juist door de vragen van de leerkracht over het verschil tussen eigen situatie en de situatie van de ontvoerde kinderen in het boek, de leerlingen zich meer bewust worden van de miserabele omstandigheden van de hoofdpersonages in

Verkocht. In een opmerking van Marieke zien we deze werking verwoord: “Je gaat denken hoe zouden die kinderen zich hebben gevoeld toen ze, ja, opgepakt waren en dat ze heel blij waren dat ze eindelijk vrij waren. Ja, je gaat dan toch heel anders kijken naar het boek.”

INZICHTEN OVER DE UITVOERING VAN LITERAIRE GESPREKKEN

Literaire gesprekken werken als lezers voordat zij met elkaar gaan communiceren over de gelezen tekst, eerst zelf in interactie komen met het literaire werk. Alle boeken lenen zich voor literaire gesprekken; de keuze van het boek is wel van invloed op de ontwikkeling in een specifieke dimensie van literaire competentie. Het bespreken van de literaire gedachten van de leerlingen lukt als de leerlingen opdracht krijgen om thuis fragmenten uit het boek te lezen en daarbij korte notities maken over hun leesbeleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. De gezamenlijke context waarin leerlingen hetzelfde boek lezen en bespreken heeft een positieve uitwerking op de bijdrage van alle leerlingen, zowel jongens als meisjes en zowel sterke als zwakke lezers. Eerder opgedane leeservaringen worden zo in een cumulatief proces verder uitgebreid.

In de loop van het traject zijn leerlingen in overeenstemming met de opbouw in het onderwijsleertraject, hun eigen leren meer gaan organiseren. Dit beroep op de autonomie en competentie van leerlingen zou er wel eens de oorzaak van kunnen zijn dat zoveel leerlingen actief betrokken zijn geweest bij de gesprekken.

8.4 STIMULEREN VAN LITERAIRE ONTWIKKELING

Dit onderzoek geeft aan hoe de literaire ontwikkeling in het onderwijs gestimuleerd kan worden. Uit de concrete beschrijvingen en analyses van literaire gesprekken komt een beeld van literaire ontwikkeling naar boven, waarbij kenmerken van verschillende lezersrollen zoals beschreven door Appleyard (1994) niet zo duidelijk te scheiden zijn. Vernieuwend in dit onderzoek is dat beleving gezien moet worden als een dimensie van literaire competentie en niet als een opstapje in de ontwikkeling naar interpretatie. Koppelde Appleyard (1994) de functie van beleving in de rol van held of heldin voornamelijk aan wensidentificatie, uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen uit de groepen 7 en 8 vanuit hun inleving in de personages nadenken over motieven en doelen van de personages. Dat leerlingen deze koppeling tussen beleving en interpretatie maken, ligt aan het doorlopen onderwijsleertraject. Verschillende vormen van lezen zoals het intieme, verplichtend, persoonlijk georiënteerd en participatorisch lezen (Garbe, Philipp en Ohlsen, 2009) werden toegepast. Het participatorisch lezen, dat gerealiseerd werd in de sociaal-communicatieve situatie

in de leesclubs, was succesvol omdat leerlingen in hun vrije tijd verplicht een aantal bladzijden gelezen moesten hebben, waarbij ze bovendien post-it-opmerkingen maakten bij indrukwekkende passages. Het verplicht lezen in hun vrije tijd werd door de leerlingen niet vervelend gevonden. In de gerealiseerde onderwijscontext versterkten het participatorisch lezen en het verplichtend lezen elkaar. Een niet te onderschatten factor hierbij is dat de leerlingen werden aangesproken op hun leesbeleving. Hieruit kan geconcludeerd worden dat als in het onderwijs de beleving wordt aangesproken, verplichtend lezen niet demotiverend, maar juist motiverend werkt.

EEN DOORGAANDE LEESLIJN

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat literair competente leerlingen uit het primair onderwijs hun belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip kunnen beargumenteren. De concepten van deze dimensies zijn echter niet gedetailleerd uitgewerkt. Van der Pol (2010) heeft onderzocht dat kleuters literaire kenmerken als personages, spanning en humor kunnen herkennen. Witte (2008) benoemt belevend lezen als startniveau in het voortgezet onderwijs. Hieruit blijkt dat de doorgaande leeslijn vanuit deze onderzoeken niet zo gemakkelijk te doorzien is. De invulling van kenmerken van de begrippen beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip voor verschillende leeftijdsgroepen zou een invulling kunnen geven aan een doorgaande leeslijn van kleuters naar leerlingen van eind voortgezet onderwijs. In alle dimensies van literaire competentie is immers een ontwikkeling mogelijk naar het geven van argumentaties buiten het boek. Witte (2008) heeft een niveau-indeling gemaakt voor literatuur bestemd voor leerlingen van het voortgezet onderwijs. Bekeken zou kunnen worden of bepaalde genres meer geschikt zijn om in de onderscheiden dimensies argumentaties buiten het boek uit te lokken.

In dit onderzoek is aangetoond dat literaire gesprekken de ontwikkeling van literaire competentie in gang zetten. Zowel Chambers (2002, 2012) als Langer (1995, 2011) laten zien dat literaire gesprekken door kinderen van alle leeftijden gevoerd kunnen worden. Zoals Van der Pol (2010) aantoont, kunnen kleuters genieten van een literaire leeswijze van prentenboeken. Met literaire gesprekken kan in het onderwijs gestart worden zodra kinderen naar school gaan. In het curriculum van het primair onderwijs kan een doorgaande lijn in het voeren van literaire gesprekken de ontwikkeling in literaire competentie versterken. In het voortgezet onderwijs kunnen in literaire gesprekken de dimensies interpretatie, beoordeling en narratief begrip vanuit de beleving van leerlingen worden ontwikkeld.

8.5 REFLECTIE OP HET ONDERZOEK

Dit onderzoek naar literaire gesprekken in de bovenbouw van het primair onderwijs is het eerste onderzoek waarin het effect van literaire gesprekken op de literaire competentie van leerlingen is onderzocht. Om leerkrachten handvatten te geven voor een mogelijke uitwerking van literaire gesprekken is gekozen voor een onderwijsontwikkelingsonderzoek waarin de effecten van de interventies in het onderwijsleertraject zowel dienen ter ontwikkeling van wetenschappelijke kennis als van praktische wijsheid. Uit dit onderzoek blijkt dat literaire gesprekken een positief effect hebben op de dimensies beleving en interpretatie, in mindere mate op de dimensie beoordeling en dat de ontwikkeling in narratief begrip onderbelicht is gebleven. De eerste vraag die hierbij opkomt, is of het ontwikkelde meetinstrument valide is. Dit meetinstrument is door onafhankelijke beoordelaars gehanteerd om de literaire ontwikkeling in beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip te bepalen. De gemeten interne betrouwbaarheid van deze beoordelaars is vastgesteld als goed tot uitstekend (zie paragraaf 4.8). De gegevens bij het vaststellen van de ontwikkeling in de dimensies beleving en interpretatie komen uit de recensies, de dagboeken en de motiveringen bij lievelingsliteratuur. Voor het vaststellen van de ontwikkeling in beoordeling en narratief begrip zijn de interventies schrijven van een fragment uit een dagboek en motiveringen van een lievelingsboek minder geschikt. Deze interventies lokten niet uit tot het geven van beoordeling of narratief begrip. Met andere interventies, zoals werken met tekstvoorbeelden die leerlingen moeten beoordelen, of waarin nadrukkelijker gevraagd wordt naar narratief begrip, zouden de resultaten misschien nog sterker zijn geweest.

De gegevens bij het vaststellen van de ontwikkeling in literaire competentie in interactie *over* literatuur zijn afkomstig uit de transcripties van 229 opgenomen videofragmenten. Hierbij hebben dezelfde beoordelaars als bij het vaststellen van de ontwikkeling in interactie *met* literatuur met behulp van het daar gehanteerde meetinstrument de ontwikkeling in interactie *over* literatuur vastgesteld. Het ontwikkelde meetinstrument is dermate betrouwbaar gebleken dat het in verder onderzoek naar ontwikkeling van literaire competentie kan worden toegepast.

De beantwoording van de derde onderzoeksdeelvraag naar het proces van literaire ontwikkeling in de gesprekken is tot stand gekomen op basis van de interpretaties van de gespreksfragmenten door de onderzoeker. De uitgebreide beschrijvingen van deze interpretaties geven inzicht in de betekenisontwikkeling in de verschillende dimensies van literaire competentie.

Dit onderwijsontwikkelingsonderzoek voldoet aan de door Verschuren (2009) benoemde kenmerken die bepalend zijn voor de bruikbaarheid van de in een onderzoek te produceren kennis en informatie: holisme, interdisciplinariteit en manipu-

leerbaarheid (p. 43). Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een onderwijssituatie waarin de verschillende dimensies van literaire competentie in hun onderlinge samenhang zijn bekeken en geïnterpreteerd. In de theorievorming is kennis vanuit de pedagogiek, sociologie, psychologie en literatuurwetenschap met elkaar in verband gebracht. Met de verworven kennis over literaire gesprekken kan de literaire competentie van leerlingen beter tot ontwikkeling worden gebracht.

9 SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN

Nadat in paragraaf 9.1 een samenvatting is gegeven van het onderzoek worden in paragraaf 9.2 aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek op het gebied van literaire gesprekken en voor de praktische uitwerking van literatuuronderwijs in het primair onderwijs.

9.1 SAMENVATTING

Dit praktijkontwikkelingsonderzoek naar het effect van literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool levert een bijdrage aan het opzetten van een doorgaande lijn in literaire ontwikkeling. Daarnaast biedt dit onderzoek een leergang aan voor literaire gesprekken in de groepen 7 en 8 van de basisschool, die gebaseerd is op zowel theoretische als praktische inzichten over een literair competente leerling. In eerdere onderzoeken naar literaire competentie (Witte, 2008; Van der Pol, 2010) wordt beleving gezien als een 'opstap' naar verdere ontwikkeling. In voorliggend onderzoek wordt aangetoond dat een ontwikkeling in beleving essentieel is voor ontwikkelingen in andere dimensies van literaire competentie.

Het door Rosenblatt (1995, eerste druk 1938) gemaakte onderscheid tussen *aesthetic reading* en *effereent reading* onderstreept het belang van persoonlijke leesbelevingen bij esthetisch lezen, waarbij de lezer en de tekst zodanig met elkaar verbonden zijn dat er tijdens het lezen een voortdurende wisselwerking plaatsvindt tussen tekst en lezer. Deze lezersgerichte visie op lezen ligt ten grondslag aan dit onderzoek naar het effect van literaire gesprekken op de literaire competentie van leerlingen in het primair onderwijs. In hoofdstuk 1 (Literaire competentie: tekst en lezer) wordt op basis van de visie van Langer (1995, 2011) op betekenisgeving in het leesproces aangegeven dat literaire ontwikkeling gepaard gaat met het uitbreiden van tekstwerel-

den (*envisionments*). Deze tekstwerelden worden gevormd door een samenhangend geheel van beelden, emoties, gedachten en vragen die van persoon tot persoon verschillen en tijdens het leesproces verder ontwikkeld worden. Langer (1995) onderscheidt in het proces van betekenisgeving vier mogelijkheden: uit een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen, binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen, uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet en uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren.

De verschillende in hoofdstuk 1 beschreven opvattingen over het begrip literaire competentie worden in dit onderzoek aangevuld met de dimensie beleving, wat resulteert in de beschrijving dat een literair competente lezer in interactie *met* en *over* literatuur tekstwerelden vormt, waarbij literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip gelezen wordt. De vier onderscheiden dimensies van literaire competentie, beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip, zijn in hoofdstuk 1 toegelicht en worden in hoofdstuk 2 (Ontwikkeling in literaire competentie) betrokken op een literair ontwikkelingsmodel voor leerlingen uit het primair onderwijs. Typerend voor dit ontwikkelingsmodel is dat er een ontwikkeling wordt beschreven binnen deze vier dimensies en niet zoals in andere literaire ontwikkelingsmodellen (bijvoorbeeld Witte, 2008) een ontwikkeling van de ene dimensie naar de andere. Het inzicht dat er binnen iedere dimensie ontwikkeling plaatsvindt, is ontstaan vanuit een vergelijking van verschillende literaire ontwikkelingsmodellen met de ontwikkelingskenmerken van de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Gemeenschappelijk in de beschreven ontwikkelingsmodellen is een ontwikkeling van lezen zonder reflectie naar lezen met reflectie. De impliciete veronderstelling in de weergegeven ontwikkelingsmodellen van een tekstgerichte leeswijze naar een leeswijze waarin verbindingen gelegd worden met andere teksten en met het eigen leven wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd naar een ontwikkelingsmodel in vier niveaus. De tekstwerelden van Langer vormen in samenhang met de aangegeven kenmerken van andere ontwikkelingsmodellen de basis voor de ontwikkelingsniveaus bij literaire competentie: niveau 1, geen uiting; niveau 2, uiting zonder argumentatie; niveau 3, uiting met argumentatie binnen het boek; niveau 4, uiting met argumentatie buiten het boek. In het ontwikkeld model voor literaire competentie voor leerlingen aan het eind van het primair onderwijs worden deze vier niveaus toegepast op de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. In hoofdstuk 3 (Bevorderen van literaire competentie) wordt gemotiveerd dat de sociaal-constructivistische opvatting over leren aansluit bij de in hoofdstuk 1 besproken ideeën van Rosenblatt (1995, eerste druk 1938) en Langer (1995, 2011) over het construeren van betekenissen in literaire teksten.

Interactie *met* en *over* het boek vormt het uitgangspunt voor de veronderstelde ontwikkeling in literaire competentie in het voor het onderzoek opgezette onderwijsleertraject literaire gesprekken in de groepen 7 en 8 van het primair onderwijs. Kenmerkend voor het leerproces is dat door interactie met meerwetende partners de zone van naaste ontwikkeling wordt gerealiseerd.

In deel II (Onderzoek naar ontwikkeling in literaire competentie) worden de theoretische bevindingen uit deel I (Theoretisch concept ontwikkeling naar literaire competentie) verwerkt in de aanpak van het onderwijsontwikkelingsonderzoek. De bevindingen van Langer (1995, 2011) en Chambers (2002, 2012) over literaire gesprekken vormden de inspiratiebronnen voor de opzet van de pilot: een leergang literaire gesprekken in groep 8 over *De Noordenwindheks* van Daan Remmers de Vries. Uit de leerervaringen van deze pilot, beschreven in hoofdstuk 4 (Aanpak van het onderzoek), bleek dat de interactie tussen leerlingen niet zo gemakkelijk verloopt als door Chambers wordt voorgesteld. De leerervaringen uit de pilot zijn verwerkt in het uitgevoerde onderwijsleertraject waarin leerlingen van groep 7 en groep 8 gedurende een jaar vier boeken lezen en bespreken. In het uitgevoerde onderwijsleertraject is een opbouw verwerkt van leerkrachtgestuurde gesprekken (het eerste boek), naar gedeelde sturing (het tweede en derde boek) naar leerlinggestuurde gesprekken (het keuzeboek). De uitvoering van het onderwijsleertraject leverde de data voor de beantwoording van de algemene onderzoeksvraag: *Hoe verloopt de ontwikkeling in literaire competentie in de interactie met en over literatuur bij leerlingen uit twee groepen 7 en een groep 8 die gedurende een jaar deelgenomen hebben aan het onderwijsleertraject 'Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool'?* De gegevens over de interactie *met* literatuur komen uit recensies, fragmenten uit een dagboek van een van de personages geschreven door leerlingen bij de door hen besproken boeken en uit de motiveringen bij een lievelingsboek voorafgaande aan en na afloop van het onderwijsleertraject. De gegevens over de interactie *over* literatuur komen uit de gespreksfragmenten die zijn getranscribeerd op basis van de opgenomen videobeelden van de gesprekken. Het ontwikkelde meetinstrument voor de dimensies van literaire competentie, beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip, en de hierbij horende instructie voor de beoordelaars wordt verduidelijkt in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 (Bevindingen) worden de bevindingen uit de recensies, dagboeken, motiveringen voor lievelingsboeken en gespreksfragmenten gepresenteerd, waarna in hoofdstuk 6 (Ontwikkeling in interactie *met* en *over* het boek) de resultaten uit de verschillende data met elkaar in verband worden gebracht. Uit de gegevens over de interactie *met* literatuur blijkt dat de leerlingen alle dimensies van literaire competentie meer zijn gaan beargumenteren met de sterkste groei in het beargumenteren van belevingen en

interpretaties. De ontwikkeling in de interactie *over* literatuur komt naar voren in het beargumenteren van interpretaties, beargumenteerde belevingen worden minder; uit de gegevens over beoordeling en narratief begrip kunnen geen conclusies worden getrokken. Uit de analyses van de vragen uit de gespreksfragmenten blijkt dat leerlingen in de loop van het traject meer vragen en meer verschillende soorten vragen zijn gaan stellen. In het onderwijsleertraject is het stellen van vragen vanuit een constructivistische-interactionele benadering van leren (paragraaf 8.3) bij de leerlingen onder de aandacht gebracht; het stellen van verdiepingsvragen is hierdoor toegenomen. In hoofdstuk 7 (Proces van ontwikkeling naar literaire competentie in de gesprekken) wordt aan de hand van interpretaties van de gespreksfragmenten beschreven hoe het proces van literaire ontwikkeling in de gesprekken plaatsvindt. De ervaring dat het boeiend is om leesbelevingen met elkaar uit te wisselen, vormt de basis voor het construeren van betekenissen. Het kort noteren van opmerkingen tijdens het lezen over individuele leesbelevingen blijkt effectief te zijn bij het bespreken van deze leesbelevingen in de groep. Een trigger in de ontwikkeling van beleving zijn vragen naar eigen ervaringen. In de argumentatie bij herkenningsvragen wordt zowel argumentatie gegeven over de interpretatie van het gedrag van de personages als over het eigen gedrag. Bij personages waar het gedrag verbazing of boosheid oproept, wordt op zoek gegaan naar mogelijke motieven voor dit gedrag. Dit leidt tot beargumenteerde interpretaties binnen en buiten het boek. Het verplaatsen van het gedrag naar een ander perspectief, andere tijd, andere plaats, werkt stimulerend voor argumentaties buiten het boek. Uit de analyse van de gespreksfragmenten blijkt dat leerlingen verschillende beoordelingsargumenten hanteren bij het beargumenteren van hun belevingen. Het verschil tussen beleving en beoordeling is voor hen diffuus. Naast emotionele beoordelingsargumenten worden ook structurele argumenten gegeven over opbouw en taalgebruik en realistische argumenten bij een vergelijking tussen de wereld in het boek en de eigen werkelijkheid. Narratief begrip wordt verwoord bij boeken met bijzondere kenmerken zoals een opvallende structuur of opvallend taalgebruik.

In deel III (Conclusie en discussie) wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag naar het verloop van de ontwikkeling in literaire competentie van leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool*. De in hoofdstuk 8 (Conclusie) weergegeven ontwikkelingslijnen zoals die in het onderwijsleertraject naar voren zijn gekomen, laten zien dat de basis van de ontwikkeling in literaire competentie ligt bij beleving. De ontwikkelingslijnen lopen van onbeargumenteerde naar beargumenteerde belevingen en van beargumenteerde belevingen naar onbeargumenteerde interpretaties, beoordelingen en narratief begrip en omgekeerd vanuit onbeargumenteerde

interpretaties en beoordelingen naar beargumenteerde belevingen. Bovendien lopen er lijnen tussen onbeargumenteerde interpretatie en beoordeling. Er zijn minder gegevens die wijzen op een relatie tussen beargumenteerde interpretatie, beargumenteerde beoordelingen en beargumenteerd narratief begrip. Uit een vergelijking tussen de verschillende groepen blijkt dat de leerlingen van de beide groepen 7 een sterkere ontwikkeling doormaken in argumentaties buiten het boek dan de leerlingen van groep 8. Als verklaring hiervoor wordt gegeven dat de leerlingen van groep 7 ontvankelijker zijn voor de interventies in het onderwijsleertraject. In paragraaf 8.2 worden de niveaus van de verschillende dimensies van literaire competentie van leerlingen aan het eind van het primair onderwijs benoemd, waarna in paragraaf 8.3 de verfijning van de theorie op het gebied van de didactiek van literaire gesprekken wordt uitgewerkt. Uit het uitgevoerde onderwijsleertraject blijkt dat beleving een essentiële dimensie is van literaire competentie. Verder geeft het uitgevoerde onderwijsleertraject aanvullende informatie over hoe de ontwikkelingen in beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip zijn verlopen. Met betrekking tot de didactiek van literaire gesprekken is vastgesteld dat in literaire gesprekken de basis gelegd wordt voor de ontwikkeling in literaire competentie. De constructivistische-interactionele benadering van leren is succesvol voor de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en in mindere mate voor een ontwikkeling in narratief begrip. Hoewel verondersteld werd dat de keuze van het boek niet van invloed is op de ontwikkeling, blijkt dat de keuze van het boek wel van invloed is op het beargumenteren van belevingen of interpretaties. De schrijfstijl van Jacques Vriens, spannende, herkenbaar geschreven avonturen, is geschikt om belevingen te beargumenteren. Boeken waarin de leefwereld meer verschilt van de personages, bijvoorbeeld *Verkocht* en *Bezoek van Mister P*, zetten de leerlingen meer aan het denken over interpretaties. Geconcludeerd wordt dat literaire gesprekken succesvol zijn voor alle leerlingen. Zowel jongens als meisjes, goede en minder goede lezers, ontwikkelen zich in hun literaire competentie.

9.2 AANBEVELINGEN

Dit onderwijsontwikkelingsonderzoek levert zowel een bijdrage aan de theorievorming over literaire competentie als aan de praktische bruikbaarheid van literaire gesprekken in het primair onderwijs. Theorie- en praktijkontwikkeling beïnvloeden elkaar in die zin dat de theoretische inzichten die ontstaan zijn uit de praktische uitvoering van het onderwijsleertraject leiden tot nieuwe interventies die op hun beurt weer een bijdrage leveren aan verdere theorievorming.

In deze paragraaf worden achtereenvolgens aanbevelingen voor onderzoek en aanbevelingen voor literatuuronderwijs in het primair onderwijs gegeven.

AANBEVELINGEN VOOR TOEKOMSTIG ONDERZOEK

Om meer zicht te krijgen op de waardering voor beoordeling en narratief begrip is nader onderzoek nodig naar de ontwikkeling van deze dimensies zowel in bestaande ontwikkelingstheorieën als in mogelijkheden om deze dimensies te ontwikkelen en te evalueren in het onderwijs. Het zou interessant zijn om in een vervolgonderzoek na te gaan welk effect andersoortige data (zoals het schriftelijk beantwoorden van open vragen, het maken van een *mindmap*, werken met voorbeeldteksten) hebben op de groei in literaire competentie. Om een duidelijker beeld te krijgen van de effecten van de verschillende leesmanieren is nader onderzoek naar de uitwerking hiervan noodzakelijk. Zo zou onderzocht kunnen worden of een onderwijsleertraject waarin leerlingen boeken van dezelfde auteur lezen (concept lezen) invloed heeft op het aannemen van een kritische houding en het weergeven van narratief begrip. Een ander aspect dat meer onderzoek verdient, is het gebruik van verschillende leesmanieren bij de ontwikkeling van literaire competentie. Wanneer *Intimes Lesen* overgaat in *Ästhetisches Lesen* is een vraag die nader onderzocht kan worden. Ook de voor- en nadelen van verplichtend lezen heeft meer onderzoek nodig.

De literaire gesprekken zijn gehouden over de leeservaringen van leerlingen bij vier verschillende romans. Om een vollediger beeld te krijgen van de ontwikkeling in literaire competentie is vervolgonderzoek nodig naar de ontwikkeling in het lezen en het bespreken van andere genres zoals verhalen, prentenboeken en poëzie.

De conclusies hebben betrekking op de ontwikkeling in literaire competentie van drie groepen die hebben deelgenomen aan het onderwijsleertraject. Om de algemene geldigheid van de geschetste ontwikkelingslijnen te kunnen vaststellen is onderzoek op andere scholen noodzakelijk. Het is aanbevelenswaardig om in verschillende regio's onderwijsontwikkelingsonderzoek op te zetten naar het effect van literaire gesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie. Het voor dit onderzoek ontworpen onderwijsleertraject kan als basis dienen voor nader onderzoek op dit gebied. De evaluaties van leerkrachten en leerlingen, waarin bevestigd wordt dat het onderwijsleertraject voor leerlingen met verschillende leesvaardigheden effectief is, onderbouwen de herhaalbaarheid hiervan in andere groepen. Om een doorgaande lijn in literaire competentie te realiseren moet het onderzoek uitgebreid worden naar de literaire ontwikkeling van groep 1 naar groep 7 en naar de ontwikkeling in verschillende vormen van voortgezet onderwijs. Het is aanbevelenswaardig om dit soort onderzoeken kleinschalig op te zetten waardoor

de onderzoeker kan inspelen op veranderingsprocessen die de interventies in het onderwijsleertraject teweegbrengen. In dit opzicht is aanvullend onderzoek nodig naar het effect van normverandering in leren ten gevolge van het opgezette onderwijsleertraject. In het kader van het verhogen van de prestaties op excellent niveau bij internationaal vergelijkende onderzoeken, is onderzoek naar de uitwerking van literair denken op de meer complexe leesvaardigheden aanbevelenswaardig.

De bevindingen uit dit onderzoek geven aanleiding tot de volgende adviezen voor het literatuuronderwijs.

AANBEVELINGEN VOOR LITERATUURONDERWIJS

De eerste aanbeveling geldt het ontwikkelen van een leergang literaire gesprekken waarin aandacht geschonken wordt aan de ontwikkeling van verschillende dimensies van literaire competentie: beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Belevend en begrijpend lezen zouden in deze leergang in een onderlinge samenhang ontwikkeld moeten worden. Hieruit volgt als tweede aanbeveling dat de ontwikkeling in literaire competentie zichtbaar moet worden gemaakt. Het ontwikkelde meetinstrument voor literaire competentie zou daarom bij basisscholen geïntroduceerd moeten worden als mogelijkheid om de literaire competentie van leerlingen vast te stellen. Voor leerkrachten die op basis van de uitkomsten van dit onderzoek met literaire gesprekken willen starten zijn de volgende aanbevelingen van belang.

Belangrijk bij literaire gesprekken is dat leerkrachten zelf het boek lezen en de tijd nemen om met de leerlingen het gehele boek te bespreken. In het leesonderwijs is het gebruikelijk om fragmenten uit boeken te gebruiken. Het bouwen van tekstwerelden gebeurt geleidelijk en naarmate de leerlingen verder komen in het boek verandert de tekstwereld. Leerkrachten kunnen bij de bespreking terugkomen op eerdere belevingen en interpretaties en leerlingen hulp bieden bij de ontwikkeling van hun tekstwereld. Het is aanbevelenswaardig om leerlingen het boek mee naar huis te laten nemen en thuis fragmenten te laten lezen, mits er in de lessen aandacht besteed wordt aan de opgedane leeservaringen. Hieruit volgt een aanbeveling voor de praktische aanpak. Basisscholen zouden zoveel exemplaren van een boek moeten bezitten dat iedere leerling een boek ter beschikking heeft. De mogelijkheden voor lenen en kopen zouden moeten worden uitgebreid. Om scholen te helpen een geschikte selectie te maken moet een lijst van geschikte boeken voor literaire gesprekken in alle groepen van het primair onderwijs ontwikkeld worden. Deze lijsten zouden op internet beschikbaar moeten zijn en ieder jaar worden aangevuld en herzien. Verdere aanbevelingen voor leerkrachten die willen starten met literaire gesprekken hebben betrekking op de keuze van de boeken en de opbouw van het

onderwijsleertraject. Vanuit de opgedane ervaringen is het aan te bevelen om te starten met een boek dat dicht bij de belevingswereld van de kinderen ligt, maar dat wel verwondering oproept, zoals de boeken van Jacques Vriens. In de ontwikkeling van beleving ontstaat als vanzelf een ontwikkeling in interpretatie. Zijn leerlingen wat vertrouwd geraakt met het bespreken van hun belevingen, dan staat de weg open voor boeken die wat verder van hun belevingswereld afstaan. Boeken die in een andere cultuur spelen of boeken waarbij een diepere laag aanwezig is, geven meer mogelijkheden om het boek vanuit een ander perspectief te bekijken. Bij dit soort boeken worden vaker interpretaties buiten het boek gegeven dan bij boeken die dicht bij de herkenbare werkelijkheid van kinderen liggen. Om beoordeling uit te lokken zijn verfilmde boeken een aanrader. De vergelijking tussen film en boek leidt tot het geven van een beoordeling van deze verschillende genres.

Narratief begrip wordt uitgelokt met boeken die opvallen door andere vormgeving. Het in de pilot gebruikte boek *De Noordenwindbeks* is hiervan een goed voorbeeld.

Met betrekking tot het dilemma van leerkrachten om een goede balans te vinden tussen het doorgeven van eigen literaire kennis en het geven van vrijheid aan de leerlingen om hun eigen betekenissen te construeren, geven de leerkrachten die het onderwijsleertraject hebben uitgevoerd aan dat het vooraf bespreken van het boek met de andere leerkrachten hen zekerheid bood in de begeleiding van de gesprekken. Hierdoor durfden ze meer in te gaan op wat leerlingen inbrachten. Het is daarom aanbevelenswaardig om met een groep leerkrachten een leesclub te vormen waarin de boeken die de leerlingen gaan lezen eerst met elkaar besproken worden.

De laatste aanbeveling geldt voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. De sterke scheiding tussen technisch lezen, begrijpend lezen en leesbeleving moet doorbroken worden. Met de inzet van literaire gesprekken kan een betekenisvolle aanpak voor het vergroten van de literaire competentie van leerlingen gerealiseerd worden.

SUMMARY

This practice-based development research on the effect of literary conversations in the final years of primary school supports the creation of a continuous didactic line in literary development. The research also offers a course in literary conversations in years 7 and 8 of primary school, based on both theoretical and practical insights into the literary competence of pupils. In previous studies on literary competence (Witte, 2008; Van der Pol, 2010) experience is seen as a 'stepping stone' to further development. The present study shows that the expansion of experience is essential for development in other dimensions of literary competence.

The distinction made by Rosenblatt (1995) between *aesthetic reading*, reading a literary work by which the personal associations, feelings and ideas are being lived through during the reading, and *effereent reading*, reading a non-literary work to find an answer to a factual question in which personal feelings are pushed into the periphery, underlines the importance of personal reading experiences during aesthetic reading, connecting reader and text in such a way that a continuous interaction between text and reader takes place during reading. This reader-oriented view of reading is the basis for the present study on the impact of literary conversations on the literary competence of pupils in primary education. In Chapter 1 (Literary competence: text and reader), based on the insights of Langer (1995, 2011) on developing meanings in the reading process, it is shown that literary development is accompanied by the expansion of text worlds (or 'envisionments', as Langer calls them). These envisionments are formed by a coherent set of images, emotions, thoughts and questions that differ from person to person and are further developed during the reading process. Langer (1995) distinguishes four 'stances' in the process of meaning: 'to be outside an envisionment and step into it', 'to be inside an envisionment and navigate through it', 'to step out of an envisionment and ponder about the experience,' and 'to step out of an envisionment and analyse the experience objectively'. This study adds the dimension of experience to the different views of the concept of literary competence, described in Chapter 1, stating that a literary competent reader, while reading literature, in interaction with and about literature, forms text worlds, experiencing, interpreting, evaluating and understanding the narrative. The four dimensions of literary competence – experience, interpretation, evaluation and narrative understanding – are explained in Chapter 1 and applied

to a literary development model for pupils in primary education in Chapter 2 (Development in literary competence).

This development model is typical in that it describes a development within these four dimensions and not, as in other literary development models (e.g. Witte, 2008), a development from one dimension to another. The insight that development takes place within each dimension emerged from a comparison of different literary development models with the development features of the dimensions experience, interpretation, evaluation and narrative understanding. The development models that are described have in common a development from reading without reflection to reading with reflection. The development, implied in those models, from text-oriented reading to reading that connects with one's own life and with other texts, is worked out in this study in a development model at four levels. Langer's envisionments, in conjunction with specific characteristics of other development models, form the basis for the four levels of development in literary competence: level 1, does not occur; level 2, occurs without argumentation; level 3, occurs with argumentation within the book; level 4 occurs with argumentation outside the book. In the model for literary competence of pupils in the final years of primary education developed here, these four levels are applied to the dimensions experience, interpretation, evaluation and narrative understanding. Chapter 3 (Promoting literary competence) argues that the social-constructivist view of learning is linked to the ideas of Rosenblatt (1995) and Langer (1995) on approaching meaning in literary texts, as discussed in Chapter 1. Interactions with and about the book form the starting point for the presumed development in literary competence in a course, specifically designed for this research, on literary conversations in years 7 and 8 of primary education. A characteristic feature of the learning process is the way in which interactions with better-informed partners create the zone of proximal development.

In Part II (Research into development in literary competence) the theoretical findings from Part I (Theoretical concept of development in literary competence) are incorporated in the set-up of this educational development research. The findings of Langer (1995, 2011) and Chambers (2002, 2012) on literary conversations inspired the design of a pilot study: a course on literary conversations in the last year of primary school about the book *De Noordenwindbeks* (The North Wind Witch) by Daan Remmerts de Vries. The pilot study, described in Chapter 4 (Research approach), showed that interactions between pupils are not as smooth as supposed by Chambers. The lessons learned from the pilot were incorporated in a course, designed and implemented for this research, in which pupils of the final years of

primary school read and discussed four books during one year. The course design features a sequence from teacher-centred conversations (first book), shared control (second and third book), to conversations organized by the pupils themselves (chosen book). The implementation of the course provided the data to answer the general research question: How does literary competence develop in interactions with and about literature in pupils from about eleven/twelve years old and pupils from about twelve/thirteen years old, who, for one year, participated in the course “Literary conversations in the final years of primary school?” The data on the interactions with literature come from writing assignments by pupils on the books discussed: reviews, excerpts from a diary of one of the characters, and motivations for their favourite book. The data on the interactions about literature come from transcriptions of video-recordings of the conversations. The instrument developed to measure the dimensions of literary competence: experience, interpretation, evaluation and narrative understanding, the process of establishing validity and the instructions for supervisors are explained in Chapter 4. In Chapter 5 (Findings) the results from the reviews, diaries, motivations for favourite books and conversation fragments are presented, and subsequently in Chapter 6 (Growth in interactions with and about the book) the results from the various data are correlated. The data on the interactions with literature show that pupils use more argumentation in all dimensions of literary competence, with the strongest growth in argumentation on experiences and interpretations. The development in interactions about literature is strongest in argumentation on interpretations; there is a decrease in argumentation on experiences; no conclusions can be drawn from the data on narrative understanding. The analyses of the questions from the conversation fragments show that during the course pupils began to ask more, and more varied, questions. During the course asking questions from a constructivist-interactional view of learning (Chapter 8.3) was brought to the attention of the pupils, which led to an increase in more profound questions. Chapter 7 (Process of literary development in the conversations) describes, on the basis of interpretations of the conversation fragments, the process of literary development in the conversations. The fact that pupils found it fascinating to share their reading experiences forms the basis for signification. Jotting down notes during reading about individual reading experiences turned out to be an effective aid in group discussions on reading experiences. Questions on the pupils’ own experiences were an effective trigger in the development of reading experience. In the argumentation on recognition questions pupils used argued interpretations of the behaviour of characters as well as of their own behaviour. When the behaviour of characters caused surprise or anger, pupils started looking for possible motives for this behaviour. This led to argued interpretations inside and

outside the book. Changes in perspective, time, or place of behaviour stimulated argued interpretations outside the book. The analyses of conversation fragments show that pupils use various interpretation arguments when arguing their experiences. For pupils the difference between experience and evaluation proved diffuse. Besides emotional evaluation arguments, pupils also used structural arguments about plot and use of language, and realistic arguments when comparing the text world of the book to their own world. Pupils showed narrative understanding with regard to books with special features, such as a striking plot or striking use of language.

Part III (Conclusion and discussion) answers the research question on how literary competence developed in pupils who participated in the course *Literary conversations in primary school*. The development lines that emerged from the course, as discussed in Chapter 8 (Conclusion), show that the basis of development in literary competence lies in experience. The development lines run from unargued to argued experiences and from unargued experiences to argued interpretations, reviews and narrative understanding. In addition, there are lines between unargued interpretations and evaluations. There are fewer data that suggest a relationship between argued interpretations, argued evaluations and argued narrative understanding. A comparison between the different groups shows that pupils from about eleven/twelve years old develop stronger argumentations outside the book than pupils from about twelve/thirteen years old. The explanation offered is that eleven/twelve year old pupils appear to be more responsive to interventions in the educational process than the pupils of the last year of primary school who are concerned with other important things such as changing to another school. Section 8.2 describes a literary competent pupil in the elementary school and in section 8.3 the refinements of literary conversations are worked out further. The implemented course shows that experience is an essential dimension of literary competence. Furthermore, the course supplies additional information on the way experience, interpretation, evaluation and narrative understanding develop. With regard to the didactics of literary conversations this study establishes that literary conversations form the basis for development in literary competence. The constructivist-interactional view of learning is successful for the dimensions of experience and interpretation; the development into the dimensions evaluation and narrative need more inquiry. Although it was assumed that book choice had no effect on development, it appeared that book choice does affect argumentation of experiences or interpretations. The style of writing of Jacques Vriens, who writes exciting, recognizable adventures, lends itself to arguing experiences. Books in which there is a greater difference between

text world and the pupils' own world, e.g. *Verkocht* (Sold) by Hans Hagen and *Bezoek van Mister P* (A visit from Mister P) by Veronica Hazelhoff, have the effect of engaging pupils more in thinking about interpretations. The conclusion is that literary conversations are successful for all pupils. Both boys and girls, good and less good readers, show development in their literary competence.

BIBLIOGRAFIE

- Abrams, M. (1971). *The mirror and the lamp*. Oxford: University Press.
- Akker, J. van den, S. McKenny, N. Nieveen en K. Gravemeijer (2006). Introduction to educational design research: Discussion in review. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney en N. Nieveen (eds.), *Educational Design Research*. London en New York: Routledge, pp. 3-7.
- Albers, A., G. Cornelissen, C. Martens, C. Verberne en A. Wierink (1980). *Hoe het allemaal gaat in het leven....Een onderzoek naar de functie van Witte Raven Pockets in het leven van meisjes van 12-15 jaar*. Nijmegen, doktoraalscriptie Nederlands Literatuursociologie.
- Allington, R. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21, pp. 57-61.
- Allington, R. (2009). If they don't read much, 30 years later. In E. Hiebert (ed.), *Reading more, reading better*. New York, NY: The Guilford Press, pp. 30-54.
- Almasi J. en L. Gambrell (1996). *Lively discussions. Fostering engaged reading*. Newark: International Reading Association.
- Almasi, J., J. O'Flahavan en P. Arys (2001). A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 36 (2), Newark: IRA, pp. 96-120.
- Andringa, E. (1989). Developments in literary reading: aspects, perspectives and questions. *Spiel*, 8, pp. 1-24.
- Andringa, E. (1990). 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, pp. 27-45.
- Andringa, E. (1998). Leerling en personage - een wereld van verschil? Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages. In D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs. Literaire en kunstzinnige vorming in de tweede fase*. Zutphen: Thieme, pp. 109-134.
- Andringa, E. (2008). Reële lezers. In K. Brillenburg Wurth en A. Rigney (red.), *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 229-260.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Appleyard, J. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Baker, L. en A. Brown (1991). Metacognitive skills and reading. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal en D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research. Volume I*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 353-394.
- Bal, P., O. Butterman en A. Bakker (2011). Hoe boeken mijn leven veranderden! Invloed van fictie op werkgedrag. In F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Delft: Eburon-Stichting Lezen, pp. 68-94.
- Baudoin, T., T. Meelis-Voorma, P. Moolenaar, H. Overmeijer en B. Ros (1994). *Jugdliteratuur voor de beroepspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bee, H. en D. Boyd (2007). *The developing child*. Boston: Pearson.
- Berk, L. (2006). *Child development*. Boston: Pearson.
- Biesta, G. (2007). Why “What works” won’t work: evidence based practise and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), pp. 1-22.
- Biesta, G. en S. Miedema (1999). *Ervaring en opvoeding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bogaert, N., J. Devlieghere, J. Rijkers, S. Timmermans en M. Verhallen (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed.-Een onderzoek naar de affectieve lees-ervaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Bonset, H. en M. Hoogeveen (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Boonman, C. (1992). Onderwijs in studerend lezen. In L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam en Lisse: Swets en Zeitlinger, pp. 215-232.
- Boonstra, H. (1979). Van waardeoordeel tot literatuuropvatting. *De Gids*, jrg. 142, pp. 243-254.
- Boven, E. van en G. Dorleijn (2013). *Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum: Coutinho.
- Brillenburg Wurth, K. (2006). Betekenis en interpretatie. In K. Brillenburg Wurth en A. Rigney (red.), *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 261-289.
- Bühler, C. (1931). *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins*. Leipzig: S. Hirzel.

- Buys, K. (2008). *Leren vermenigvuldigen met meercijferige getallen*. Proefschrift. Utrecht: Freudenthal Instituut.
- Calkins, L. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Longman.
- Chambers, A. (2002). *Vertel eens. Kinderen lezen en praten*. Den Haag: Biblion.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Chinn, C., R. Anderson en M. Waggoner (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussions. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), Newark: IRA, pp. 378-411.
- Christmann, U. en N. Groeben (1999). Psychologie des Lesens. In H. Franzmann, K. Löffler en D. Schön, (Hgs.), *Handbuch Lesen*. München: Saur, pp. 145-207.
- Cobb, P., J. Confrey, A. DiSessa, R. Lehrer en L. Schauble (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), pp. 9-13.
- Cobb, P. en K. Gravemeijer (2006). Design research from the learning design perspective. In J. van den Akker, S. McKenney and N. Nieveen (eds.), *Educational design research*. London en New York: Routledge, pp. 17-52.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10 (2), pp. 55-78.
- Coillie, J. van (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven en Leidschendam: Davidsfonds, Biblion.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. London en New York: Routledge.
- Dehn, M., F-J. Payrhuber, G. Schulz en K. Spinner (1999). Lesesozialisatie, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler en E. Schön, (Hgs.), *Handbuch Lesen*. München: Saur, pp. 568-637.
- Dombey, H. en T. Grainer (2003). *Classroom interactions in literacy*. Heerlen: Open University Press.
- Dormolen M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas en A. Raukema (red.), (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Beleidsnotitie Stichting Lezen. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Duijx, T., M. van Bavel, C. Geljon, H. van Lierop-Debrauwer, A-M. Raukema, D. Schram, J. Staes en D. Terryn (2003). *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Den Haag en Leidschendam: Biblion, Davidsfonds/Infodok.

- Elsäcker, W. van (2002). *Development of reading comprehension: a study of reading comprehension, vocabulary, strategy use, reading motivation, and leisure time reading of third-and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: O.C.W.
- Feldman, R. (2007). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education.
- Gambrell, L. en J. Almasi (1996). *Lively discussions! Fostering engaged reading*. Newark: International Reading Association.
- Garbe, C. (2009). Lesesozialisatie. In K. Holle en T. Jesch (Hgs.), *Texte Lesen. Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidactik - Lesesozialisatie*. Paderborn, München, Wien en Zürich: Schöningh UTB, pp. 167-221.
- Garbe, C., M. Philipp en N. Ohlsen (2009). *Lesesozialisatie*. Paderborn, München, Wien en Zürich: Schöningh UTB.
- Gelderen van A. (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende talen tijdschrift*, 13 (1), pp. 3-15.
- Ghesquière, R. (2009). *Jeugdliteratuur in perspectief*. Leuven en Den Haag: Acco.
- Giehrl, H. (1977). *Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung*. Donauworth: Verlag Ludwig Auer.
- Gille, E., C. Loijens, J. Noijons en R. Zwitser (2010). *Resultaten-PISA-2009 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Gorp van, H., D. Delabastita en R. Ghesquière (2007). *Lexicon van literaire termen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Groeben, N. (2004). Funktionen des Lesens. Normen der Gesellschaft. In N. Groeben en B. Hurrelmann (Hsg.), *Lesesozialisatie in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim en München: Juventa Verlag, pp. 145-168.
- Groeben, N. en P. Vorderer (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation-Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Groot, G. (1999). *Twee zielen. Gesprekken met hedendaagse filosofen*. Nijmegen: SUN.
- Grüttemeier, R. (2011). *Auteursintentie. Een beknopte geschiedenis*. Antwerpen en Apeldoorn: Garant.
- Guthrie, J. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), pp. 1-28.
- Guthrie, J. en A. Wigfield (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson en R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman, pp. 403-422.

- Guthrie, J. en M. Hummenick. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practises that increase motivation and achievement. In P. McCardle en V. Chhabra (eds.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore, MD: Brooks, pp. 329-354.
- Heesters, K., S. van Berkel, F. van der Schoot en B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Hendrix, H. (2007). De lezer in de tekst. In K. Brillenburg Wurth en A. Rigney (red.), *Het leven van teksten*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 201-229.
- Herman, L. en B. Vervaeck, (2009). *Vertelduijvels. Handboek verhaalanalyse*. Nijmegen: Vantilt.
- Houtveen, T. (2013). Hoe ziet goed leesonderwijs eruit? In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon, pp. 41-68.
- Huizenga, H. (2007). *Taal en didactiek: Aanvankelijk en technisch lezen*. Wolters-Noordhoff: Groningen.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben (Hgs.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Deutschen Literatur, pp. 275-286.
- Ibsch, E. en D. Schram (1990). Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek. In E. Andringa en D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, pp. 9-24.
- Janssen, T. (2008). *Literatuur lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Joosten, J. (2009). De vraag naar een methode. Over de analyse van literaire kritieken. *DWB*, 154 (2), pp. 259-271.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford en New York: Oxford University Press.
- Kidd, D. en E. Castano (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science* (10), pp. 1-3.
- Laarakker, K. (2005). Op zoek naar een nieuwe benadering van (literair) lezen. In F. Breeuwsma, C. Koopman, K. Laarakker, D. Schram en T. Witte (red.), *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, pp. 52-65.

- Laarakker, K. (2006). Het grillige pad dat de lezer bewandelt. Naar een meer flexibele benadering van (literaire) ontwikkeling. In D. Schram en A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon, pp. 43-59.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York en London: Teachers College Press.
- Langer, J. (1998). Thinking and doing literature: an eight-year study. *The English Journal*, 87 (2), pp. 16-23.
- Langer, J. (2001). Literature as an environment for engaged readers. In L. Verhoeven (red.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah en New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Stichting Lezen, pp. 177-195.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction. Second edition*. New York en London: Teachers College Press.
- Langer, J. en E. Close (2001). Improving literary understanding through classroom conversation. *Guides-classroom-teacher*, pp. 4-25.
- Langer, J. en A. Applebee (2006). *The partnership for literacy: a study of professional development, instructional change and student growth*. Paper presented at the International Reading Association Annual Meeting, 2006.
- Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen! De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Logister, L. (2004). *Creatieve democratie*. Budel: DAMON.
- Manguel, A. (2011). *De kunst van het lezen*. Amsterdam: Ambo.
- Marshall, J. (2007). *The language of interpretation. the patterns of discourse in discussion of literature*. Illinois: National council of teachers of English.
- Meelis-Voorma, T., P. Moolenaar en H. Overmeijer (2004). *Jeugdliteratuur in de beroepspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meelissen, M., A. Netten, M. Drent, R. Punter, M. Droop en L. Verhoeven (2012). *Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology* (80), pp. 1-14.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerndoelen Primair onderwijs. Projectnummer: 36027/8000*. Den Haag: DeltaHage.
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Dissertation. Leiden: Department of education and child studies, Faculty of social and behavioral sciences, Leiden University.

- Mol, S. en A. Bus (2011a). Een vroeg begin is het halve werk. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In D. Schram (red.), *Waarom zou je (nu) lezen?* Delft: Eburon, pp. 91-111.
- Mol, S. en A. Bus, (2011b). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), pp. 267-296.
- Mooij, J. (1979). De motivering van literaire waardeoordelen. In J. Mooij (red.), *Tekst en lezer. Opstellen over algemene problemen van de literatuurstudie*. Amsterdam: Atheneum-Polak en Van Genneep, pp. 253-278.
- Mullis, I., M. Martin, A. Kennedy en P. Foy (2007). *International report, IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 countries*. Boston: International study center, Lynch school of education, Boston College.
- Mullis, I., M. Martin, P. Foy en K. Drucker (2011). *Progress in International Reading Literacy Study PIRLS 2011, International results in reading*. Boston: International study center, Lynch school of education, Boston College.
- Muth, L. (1996). Leseglück als Flow-Erlebnis. Ein Deutungsversuch. In A. Bellebaum en L. Muth (Hsg.), *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 57-81.
- Nell, V. (1998). *Lost in a book. The psychology of reading for pleasure*. New Haven en London: Yale University Press.
- Netten, (2008). Leesprestaties Nederlandse leerlingen groep 6 zeer goed. *Taal lezen primair*, pp. 4-8.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature. An Introduction*. Oxford: Scarecrow Press, INC.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the teaching of English*, 40 (4), Urbana: NCTE, pp. 392-412.
- Nystrand, M. en A. Gamoran (1991). Instructional discourse, student engagement and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25 (3), Urbana: NCTE, pp. 261-290.
- Nystrand, M., A. Gamoran, R. Kachur en C. Prendergast (1997). *Opening dialogue. Understanding dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press: New York.
- Noelle-Neumann, E. (1996). Stationen der Glücksforschung. Ein autobiografischer Beitrag. In A. Bellebaum en L. Muth (Hgs.), *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 15-41.

- Oers, B. van (2000). Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw: contouren van een cultuurhistorische onderwijsvisie. In B. van Oers en F. Janssen-Vos (red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum en Comp. B.V., pp. 53-71.
- Oosterloo, A. en H. Paus (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Peperstraten, J. van (2011). Leesvaardigheid als intellectuele deugd. In D. Schram (red.), *Waarom zou je (niú) lezen? Nieuwe inzichten over de functies van lezen*. Delft: Eburon - Stichting Lezen, pp. 195-208.
- Pol van der, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon-Stichting Lezen.
- Riessen van, R. (2005). Emmanuel Levinas. In M. Doorman en H. Pott (red.), *Filosofen van deze tijd*. Amsterdam: Bert Bakker, pp. 115-129.
- Rigney, A. (2008). Verhalen. In K. Brillenburg Wurth en A. Rigney (red.), *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: University Press, pp. 159-199.
- Rosenblatt, L. (1995, eerste druk 1938). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials. The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schooten E. van (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Schram, D. (1985). *Norm en normdoorbreking: empirisch onderzoek naar de receptie van literaire teksten voorafgegaan door een overzicht van theoretische opvattingen met betrekking tot de functie van literatuur*. Amsterdam: vU Uitgeverij.
- Schram, D. (2005). Literatuurwetenschap en literaire ontwikkeling. In F. Breeuwsma, C. Koopman, K. Laarakker, D. Schram en T. Witte (red.), *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, pp. 11-17.
- Simon, M. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26 (2), pp. 114-145.
- Simons, J. (2012). Kleverige draden. Lezen om de natuur beter te kennen. In P. Mooren, K. Ghonem-Woets, E. Van Koeven, J. Kurvers, H. Verschuren (red.), *Verborgen talenten. Jeugdliteratuur op school*. Bussum: Coutinho, pp. 259-275.

- Smits, A. en E. van Koeven (2013). Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon, pp. 247-261.
- Soter, A., I. Wilkinson, P. Murphy, L. Rudge, K. Renniger and M. Edwards (2008). What the discourse tell us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47. Amsterdam: Elsevier, pp. 372-391.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research studying how things work*. New York en London: The Guilford Press.
- Stalpers, C. (2011). Een rijk palet aan leessmaken. Een segmentatieonderzoek onder 27 duizend bibliotheken op basis van uitleengegevens. In F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Delft: Eburon, pp. 383-404.
- Stralen van, H. (2012). *Denken over duiden. Inleiding in de hermeneutiek*. Antwerpen en Apeldoorn: Garant.
- Tellegen, S. en J. Frankhuisen (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Tengberg, M. (2011). Forms of reading in literary discussions. In F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Delft: Eburon-Stichting Lezen, pp. 286-312.
- Tompkins, J. (1980). *Reader-response criticism. From formalism to post-structuralism*. Baltimore en London: The John Hopkins University Press.
- Verschaffel, L. en E. de Corte (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. In L. Verschaffel en J. Vermunt (red.), *Het leren van leerlingen*. Onderwijskundig lexicon editie III. Alphen aan de Rijn: Samson, pp. 15-27.
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek. Ontwerp van organisatie- en beleids-onderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. The development of higher mental processes, M. Cole (ed.), Cambridge: Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational psychology*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*, A. Kozullin (ed.), Cambridge, Massachusetts: Institute of Technology.
- Wang, J. en J. Guthrie (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsiek motivation amount of reading, and past read. *Reading Research Quarterly*, (39) 2, pp. 162-187.
- Warning, R. (1975) *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Fink.
- Widdershoven, G. (2005). Hans-Georg Gadamer. In M. Doorman en H. Pott (red.), *Filosofen van deze tijd*. Amsterdam: Bert Bakker, pp. 53-66.

- 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-Stichting Lezen.
- Woodward, W. (2012). Charlotte Bühler: Scientific entrepreneur in developmental, clinical, and humanistic psychology. In W. Pickren, D. Dewsbury en M. Wertheimer (eds.), *Portraits of pioneers in developmental psychology*. New York: Psychology Press, pp. 67-87.

JEUGDBOEKEN

- Dijkzeul, L. (2005). *Aan de bal*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Dragt, T. (eerste druk 1979, herziene uitgave 2005, derde druk 2008). *De blauwe maansteen*. Amsterdam: Leopold.
- Eiselin, J. met tekeningen van Monique Bauman (2004). *De ogen van Jesleia*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.
- Eiselin, J. (2007). *De 1001 geheimen van Eva Zout*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.
- Gort, G. (2009). *Malika*. Amsterdam: Leopold.
- Erlburch, W. (2004). *Waarom jij er bent*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.
- Hagen, H. met tekeningen van P. Hopman (2008). *Verkocht*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.
- Hazelhoff, V. (2007). *Bezoek van Mister P*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.
- Nesbø, J. met tekeningen van G. Overwater (2008). *Dr. Proktors Schetenpoeder*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Nichols, S. met tekeningen van F. Napoli, F. Wilson en N. Catlow (2008). *Als je dit leest ben ik dood*. Utrecht: De Fontein.
- Paver, M. (2005). *Torak en Wolf*. Vianen: The House of Books.
- Remmerts de Vries, D. (2004). *De Noordenwindheks*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.
- Ruggenberg, R. (2007). *Slavenhaler*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.
- Stoffels, K. (2007). *Het geheim van het gestolen grafbeeld*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.
- Terlouw, J. met tekeningen van Dirk van der Maat (eerste druk 1977, zesentwintigste druk, 2008). *Pjotr*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Tijsinger, E. (2005). *Magisch Kruid*. Amsterdam: Ploegsma.

- Tijsinger, E. (2007). *Een nieuwe kans*. Amsterdam: Ploegsma.
- Vriens, J. met illustraties van A. Schaap, (eerste druk 2004, vierde druk 2009)
Tien torens diep. Houten: Van Holkema en Warendorf Unieboek bv.
- Vriens, J. met illustraties van A. Schaap, (2009). *Groep acht aan de macht*. Houten:
Van Holkema en Warendorf Unieboek bv.
- Vriens, J. met illustraties van A. Schaap, (2007). *Oorlogsgeheimen*. Houten:
Van Holkema en Warendorf Unieboek bv.
- Vries, A. (2001, eerste druk 1990). *Kladwerk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Weber, D. (2009). *Duivendrop*. Amsterdam en Antwerpen: Querido's Uitgeverij bv.



BIJLAGEN

BIJLAGE 1

HANDLEIDING LITERAIRE GESPREKKEN IN DE BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

LITERAIRE GESPREKKEN IN DE BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

Gertrud Cornelissen

Leerkracht Pabo Zuyd Hogeschool, in het kader van promotieonderzoek naar de uitwerking van literaire gesprekken op het leesengagement en de vaardigheden van leerkrachten om dergelijke gesprekken goed te kunnen begeleiden.

Het promotieonderzoek wordt begeleid door prof. dr. D.H. Schram bijzonder hoogleraar Leesgedrag en gewoon hoogleraar Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en dr. M. Dolk, lector Geïnspireerd leren en verbonden aan het Freudenthal Instituut te Utrecht.

Oktober 2009

INHOUD

Doel van het onderzoek	300
Doelen van literaire gesprekken	300
Doelen met betrekking tot het leesengagement van leerlingen	300
Uitgangspunten	301
Rol van leerkrachten en leerlingen	302
Ondersteuning van leerkrachten	303
Bouwen van tekstwerelden	304
Ondersteuning bij het bouwen van tekstwerelden	305
Opbouw in het bouwen van tekstwerelden	306
Ondersteuning om leerlingen zelf te laten denken	307
Opbouw in de interactie over de tekstwerelden	310
Begeleiding van leerkrachten bij de interactie	310
Opzet van de handleiding	314
Opzet van de gesprekken	319
Boek 1	324
Boek 2	337
Boek 3	344
Keuzeboek 4 Leerlingen lezen en bespreken in een groepje zelfstandig een boek	353

DOEL VAN HET ONDERZOEK

Op de meeste scholen wordt systematisch aandacht besteed aan technisch en begrip-
pend lezen. Belevend lezen is veel minder goed uitgewerkt en de aandacht die eraan
besteed wordt, hangt voor een groot deel af van de interesse van de leerkracht.
Dit komt ook omdat er geen duidelijke leerlijn bestaat voor het leren interpreteren
en beleven van literatuur. Hierin komt gelukkig wel verandering. De Expertgroep
doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2007) heeft in opdracht van ocv een
eerste globale niveaubeschrijving gegeven van het lezen van literaire en fictionele
teksten. Hoe scholen aan deze doelen voor het literaire lezen kunnen werken is
echter nog niet uitgewerkt. Mijn onderzoek kan hier een bijdrage aan leveren.

In mijn onderzoek wil ik aantonen dat gesprekken over literatuur, literaire
gesprekken waarin de beleving van lezers centraal staat, een positieve uitwerking
hebben op de interpretatie van literatuur. Deze interactie tussen eigen beleving en
interpretatie van het boek noem ik leesengagement. Heel concreet wil ik in mijn
onderzoek laten zien hoe lezers in literaire gesprekken een ontwikkeling kunnen
doormaken in hun leesengagement.

DOELEN VAN LITERAIRE GESPREKKEN

- Het belangrijkste doel is dat lezers met elkaar in gesprek komen over hun
leeservaringen. Dit lijkt gemakkelijk, maar uit het proefonderzoek blijkt dat het
veel moeilijker is dan dat het zo op het eerste gezicht lijkt. Naast het inhouden-
lijke aspect, het ‘wat’ van de gesprekken, heeft ook de manier waarop leerlingen
met elkaar communiceren ‘het hoe’ invloed op hoe het leesengagement van
leerlingen zich ontwikkelt. Leerlingen moeten leren hoe ze op elkaar kunnen
reageren en leerkrachten moeten leren om steeds meer op de achtergrond te blij-
ven. Het dilemma waar alle leerkrachten mee worstelen is in hoeverre laat ik de
leerlingen vrij en in hoeverre zorg ik ervoor dat het gesprek de nodige diepgang
krijgt. De zo begrijpelijke angst dat het gesprek te oppervlakkig blijft als de
leerkracht niet de goede vragen stelt, moet overwonnen worden. En dat is zeker
niet gemakkelijk.

DOELEN MET BETREKKING TOT HET LEESENGAGEMENT VAN LEERLINGEN

- Door de gesprekken worden lezers zich bewuster van wat literatuur voor hen
betekent. Ze kunnen dan vanuit persoonlijke motivatie een boek kiezen en
kunnen meer bewust bepalen wat ze met een boek willen.

- Het gezamenlijk lezen van en daarna praten over een boek heeft een positieve uitwerking op het leesplezier. Samen iets uitzoeken waarover de lezers zich verwonderen is een sociale, kameraadschappelijke activiteit. Hierdoor ervaren de deelnemers aan het gesprek dat lezen en erover praten niet saai hoeft te zijn, maar juist opwindend en spannend kan zijn.
- Alle leerlingen ervaren dat ze veel zinnige dingen kunnen vertellen over hun leeservaringen. Uit het proefonderzoek bleek dat ook leerlingen die niet zo goed scoren op leestoetsen in gesprekken met heel goede inhoudelijke argumenten komen.
- Leerlingen worden zich ervan bewust dat je over de interpretatie van literatuur verschillend kunt denken en dat de inbreng van iedereen belangrijk is om aan het denken gezet te worden over de interpretatie. Dit leidt tot het inzicht dat er niet één enige juiste interpretatie is, maar dat er meerdere interpretaties mogelijk zijn.
- Leerlingen komen door het delen van hun leesbeleving tot literaire kennis over het boek. In mijn onderzoek beperk ik me tot kennis over de personages, maar ook de kennis over andere literaire aspecten zoals tijd, ruimte, taalgebruik, perspectief en thematiek zal zich door de gesprekken ontwikkelen.

UITGANGSPUNTEN

Een literair gesprek zou je kunnen vergelijken met een expeditie waarin de deelnemers elkaar nodig hebben om de tocht tot een goed einde te brengen. Een belangrijke norm hierbij is dat de deelnemers al hun individuele kwaliteiten inzetten om de tocht succesvol te laten verlopen. Wat in je eentje een onmogelijke opgave is, lukt wel als alle krachten gebundeld worden; alleen door samenwerking kan de expeditie slagen. Deze norm geldt ook voor de literaire gesprekken:

De inbreng van *alle* deelnemers is van wezenlijk belang voor het construeren van betekenissen. Dit leidt tot de volgende uitgangspunten:

- De inbreng van iedereen is van wezenlijk belang omdat juist door de verschillende leeservaringen de lezers aan het denken worden gezet en er meer inzicht ontstaat over de eigen leeservaringen.
- Interpretatie start met het vertellen van wat lezers al weten. Door het vertellen van het bekende, worden lezers zich bewust van wat ze weten en vaak komen hieruit weer nieuwe gedachten voort. Chambers stelt dat het denken en praten over teksten begint bij “het inbrengen van wat iedereen ‘weet’, zodat we ‘kennis’ kunnen opbouwen uit ieders inzicht” (2002, p. 63).

- De interpretatie van het boek ligt niet opgesloten in de tekst of ‘in de leerkracht’, maar de interpretatie ontstaat in interactie met de tekst. Tijdens het lezen bouwen lezers hun tekstwerelden steeds verder uit. In het gesprek maken ze elkaar deelgenoot van hun gebouwde tekstwereld en door de reacties van de andere lezers worden de tekstwerelden weer verder uitgebreid. Bijvoorbeeld door vragen van andere lezers worden lezers aan het denken gezet over hun verwachtingen, twijfels en eerste inzichten. Verschillende interpretaties worden met elkaar vergeleken en beoordeeld op hun geldigheid en hierdoor ontwikkelt zich de interpretatie van alle deelnemers aan het gesprek.
- Het geheel is meer dan de som der delen.
In een literair gesprek is de interpretatie meer dan het inzicht dat ontstaat uit de ideeën van de verschillende deelnemers aan het gesprek. Chambers benadrukt dat in het gesprek nieuwe ideeën en oordelen ontstaan die tot dan toe onuitgesproken zijn gebleven: “Dat geeft een gevoel van ‘opstijgen’ en het onbekende tegemoet vliegen: een gevoel van openbaring” (2002, p. 31).
- De sfeer in een literair gesprek wordt gekenmerkt door een open houding naar elkaar waarin alle lezers hun gedachtes, vragen, twijfels en veronderstellingen met elkaar willen delen.

ROL VAN LEERKRACHTEN EN LEERLINGEN

We mogen ervan uitgaan dat leerkrachten meer literaire kennis hebben dan leerlingen. De bedoeling van literaire gesprekken is dat leerlingen in het gesprek hun eigen literaire kennis ontwikkelen. Mijn veronderstelling is dat leerlingen hun literaire kennis kunnen ontwikkelen als ze vanuit hun eigen beleving over literatuur kunnen praten. De literaire kennis van de leerkracht is hierbij belangrijk, maar moet op een ‘onzichtbare’ manier worden ingezet. Met onzichtbaar bedoel ik dat leerkrachten niet aan leerlingen gaan vertellen hoe het volgens hen in elkaar steekt, maar dat ze bijvoorbeeld door het stellen van goede vragen leerlingen zelf aan het denken zetten. Leerkrachten zetten in literaire gesprekken hun literaire kennis op een andere manier in en leerlingen ontwikkelen zelf hun literaire kennis. De traditionele rol waarin leerkrachten hun kennis overdragen aan luisterende leerlingen verandert hierdoor drastisch. Enkele consequenties van deze rolverandering voor zowel leerkrachten als leerlingen:

- *Beoordelen en geven van feedback door leerlingen in plaats van door leerkrachten.*
Leerkrachten beoordelen in literaire gesprekken de inbreng van leerlingen niet op goed of fout, maar willen veel meer achterhalen wat de leerlingen precies

denken. Ze proberen het denken van de leerlingen te begrijpen. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen te vragen hun gedachtes uit te leggen. Chambers heeft ervaren dat kinderen het zelden nodig vinden om hun mening uit te leggen, terwijl die uitleg zowel voor het desbetreffende kind als voor de andere kinderen tot groter inzicht zou kunnen leiden.

- *Meer spreektijd voor leerlingen en meer inlevend luisteren van leerkrachten.*
Leerlingen zijn in literaire gesprekken veel meer aan het woord dan de leerkrachten. Door het verwoorden van hun eigen leeservaringen worden leerlingen zich meer bewust van hun eigen beleving en kennis. leerkrachten zijn vaak geneigd om de woorden van de leerlingen in uitgebreidere versie te herhalen. Dit is een verkapte versie van het geven van feedback. In plaats van zelf direct feedback te geven, zouden leerkrachten kunnen proberen leerlingen te laten reageren op de inbreng van de deelnemers aan het gesprek.
- *Leerlingen bevragen elkaar in plaats van de vragen van leerkrachten te beantwoorden.*

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.

In literaire gesprekken worden vragen die tijdens het lezen van de tekst bij lezers rijzen met elkaar besproken. 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 leerkracht in gedachten heeft; in literaire gesprekken gaat het niet om de vragen en interpretaties van de leerkracht, maar om hun eigen vragen en hoe zij daar antwoord op proberen te krijgen. Vragen zijn in literaire gesprekken geen teken van onmacht, maar juist een gevolg van literair denken.

ONDERSTEUNING VAN LEERKRACHTEN

Er is besproken dat in literaire gesprekken de rol van leerkrachten verandert en dat zij hun literaire kennis op een andere manier inzetten dan deze kennis aan hun leerlingen over te dragen. De vraag die dan onmiddellijk rijst, is over welke literaire kennis leerkrachten moeten beschikken en over hoe die kennis ingezet kan worden om leerlingen een stapje verder te helpen in hun interpretaties. Om die vraag te kunnen beantwoorden moet ik eerst uitleg geven over hoe lezers in interactie kunnen komen met literatuur.

BOUWEN VAN TEKSTWERELDEN

Mijn uitgangspunt is dat lezers hun eigen betekenis uit de tekst halen en dat er tijdens het lezen een voortdurende wisselwerking ontstaat tussen de eigen beleving en ervaring van de lezers en de informatie uit de tekst. Dit noemen we geëngageerd lezen. Lezers komen als het ware in gesprek met de tekst en hierdoor groeit hun interpretatie. Judith Langer heeft dit leesproces onderzocht en noemt de interactie tussen lezer en tekst 'het bouwen van tekstwerelden'. Tekstwerelden bestaan uit beelden die lezers zich vormen tijdens het lezen, praten of schrijven over het boek. Deze beelden worden gevormd door ideeën, misverstanden, vragen, argumenten en veronderstellingen over de betekenis van het verhaal. Lezers die het boek bijna uit hebben, hebben andere ideeën over de betekenis dan lezers die alleen nog maar de titel gelezen hebben. Tekstwerelden hebben dus betrekking op het leesproces, ze veranderen gedurende het lezen en ze zijn voor iedereen anders. Langer onderscheidt vier vormen van betekenisgeving die tijdens het lezen, praten en schrijven kunnen optreden:

1. Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen.
2. In een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen.
3. Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.
4. Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren.

De eerste vorm heeft te maken met het overbruggen van de echte wereld naar de wereld van het boek. Lezers krijgen 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 in verwarring als hun verwachtingen niet uitkomen. Lezers gaan dan 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 dus 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. 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.

Deze vier vormen van betekenisgeving lopen door elkaar. Het kan voorkomen dat lezers een oordeel vormen over het verhaal, terwijl ze nog proberen te achterhalen wat er eigenlijk precies aan de hand is. Of dat ze pas afdwalen als ze een heel eind in het boek gevorderd zijn met als gevolg dat ze weer opnieuw in de tekstwereld moeten instappen. Als lezers aandacht besteden aan deze vier vormen van betekenis geven, groeit hun interpretatie. In de literaire gesprekken leidt de leerkracht de leerlingen door deze vier vormen van betekenis geven. De vraag blijft welke kennis en beleving leerkrachten moeten hebben en hoe ze hun beleving en kennis kunnen inzetten om leerlingen te helpen bij het bouwen van tekstwerelden.

KENNIS EN BELEVING VAN DE LEERKRACHT

Het allerbelangrijkste is dat leerkrachten zelf in gesprek komen met het boek dat de leerlingen gaan bespreken. Leerkrachten moeten hun eigen tekstwerelden kunnen bouwen en hoe uitgebreider deze tekstwereld eruitziet, hoe beter ze de opmerkingen van hun leerlingen kunnen plaatsen. Chambers zegt hierover dat het belangrijk is dat leerkrachten het vertrouwen hebben dat ze uit de voeten kunnen met dat wat er gezegd is.

Leerkrachten voelen zich daar vaak onzeker over. Een grondige kennis van het boek brengt dan uitkomst. Hoe beter je het boek kent, hoe meer je kunt concentreren op wat kinderen zeggen, en hoe beter je zult weten welke vragen je moet stellen. (Chambers, 2002, p. 64)

Naast het kunnen bouwen van tekstwerelden is het belangrijk dat leerkrachten zelf genieten van literatuur. Zoals veel onderzoekers aangeven, lopen literaire gesprekken het beste als leerkrachten enthousiasme voor literatuur uitstralen, als hun literaire competentie boven die van de leerlingen uitsteekt en ze desondanks niet het monopolie op de enige juiste interpretatie van een tekst voor zichzelf opeisen.

ONDERSTEUNING BIJ HET BOUWEN VAN TEKSTWERELDEN

Leerlingen moeten leren in interactie te komen met boek en leren hoe ze daar met elkaar over kunnen communiceren. De hulp van de leerkrachten ligt dus zowel op inhoudelijk als op communicatief vlak.

Interactie met het boek gebeurt door het bouwen van tekstwerelden, waarbij lezers verschillende denkactiviteiten toepassen zoals: voorspellingen maken, vragen stellen, verbinden leggen (binnen het boek, met andere boeken, met het eigen leven en met de wereld) en het geven van hun eigen mening en beoordelen

van de teksten. Deze denkactiviteiten passen binnen de verschillende vormen van betekenisgeving.

In de interactie met anderen worden lezers aanvankelijk door de leerkracht uitgedaagd om teksten denkend te lezen en hun gedachtes hierover te verwoorden. Door hun gedachtes hierover met elkaar te delen, wordt hun interactie met de tekst vergroot. Leerlingen moeten wel leren om deze gedachtes met elkaar te bespreken.

In het ontwerp van de literaire gesprekken zit een opbouw waarin leerlingen met hulp van de leerkracht door de verschillende betekenisvormen geleid worden en zo hun tekstwerelden verder uitbouwen en een opbouw waarin leerlingen leren met elkaar in interactie komen over de gebouwde tekstwerelden. Deze opbouw leidt naar het zelfstandig bespreken van een boek door een groepje van vier leerlingen.

OPBOUW IN HET BOUWEN VAN TEKSTWERELDEN

Denkactiviteiten tijdens het bouwen van tekstwerelden liggen op het gebied van begrijpen, voorspellen en het stellen van vragen. Deze denkactiviteiten worden in de gesprekken verwoord. In het onderzoek richt ik me specifiek op de ontwikkeling in verhaalbegrip en in het stellen van vragen.

ONTWIKKELING BIJ HET VERWOORDEN VAN VERHAALBEGRIP

Letterlijk vertellen wat er in het verhaal gebeurt, relaties leggen binnen de tekst, relaties leggen tussen eigen ervaringen en de gebeurtenissen in de tekst, relaties leggen met de invloed van de tekst op het eigen wereldbeeld, het verhaal beoordelen en evalueren.

ONTWIKKELING IN HET STELLEN VAN VRAGEN

Kennisvragen, inlevingsvragen, diepgangvragen, interpretatievragen, beoordelingsvragen. De definiëring van de soorten vragen is overgenomen uit: *Leesbeesten en boekenfeesten* van Jan van Coillie (2007).

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 te weten gekomen?*

Inlevingsvragen: doen een beroep op de gevoelens van de lezers en om het vermogen de gegevens uit het boek te koppelen aan eigen ervaringen, bijvoorbeeld *Zou je zelf zo'n verhaal willen beleven? Vertel eens waarom wel/niet?*

Diepgangvragen: met diepgangvragen nodig je de lezers uit een antwoord te verduidelijken of een mening te verantwoorden. Vermijd hierbij zoveel mogelijk de waaromvraag. Deze vraag kan volgens Aidan Chambers bedreigend overkomen en hierdoor kunnen de leerling blokkeren. Chambers raadt aan om deze vraag te veranderen in: 'Vertel eens' (Chambers 2002). Vragen die verdiepend werken zijn vragen waarbij de lezers op zoek gaan naar argumentatie, bijvoorbeeld *Hoe weet je dat? Waaruit leid je dat af? Waarop baseer je je oordeel?*

Interpretatievragen: nodigen de lezer uit om een persoonlijke interpretatie te geven van het verhaal of van elementen uit het verhaal, bijvoorbeeld *Wat bedoelde Mori volgens jou toen hij zei dat de naam van de cactus Sneeuwwitje was?*

Beoordelings- en evaluatievragen: nodigen de lezer uit een oordeel te geven over het boek, bijvoorbeeld *Welk fragment vind je het meest ontroerend? Wat vind je van het einde van het boek?*

Een speciaal soort beoordelingsvragen is:

Vergelijkende vragen, waarin de lezers hun leeservaringen verruimen door vergelijkingen te maken met andere boeken van dezelfde auteur, andere boeken met hetzelfde thema of uit hetzelfde genre, of met verfilmingen of theatervoorstellingen. Vanuit de vergelijking kan het oordeel over het boek meer gemotiveerd worden.

ONDERSTEUNING OM LEERLINGEN ZELF TE LATEN DENKEN

Samenvattend enkele aandachtspunten voor de attitude en de werkwijze van de leerkracht die het denken van de kinderen ondersteunen

ATTITUDE

Terughoudendheid

Als leerkrachten het denken van leerlingen willen stimuleren, betekent dit dat ze niet moeten beginnen met het geven van hun eigen mening. Chambers stelt

Wie echt geïnteresseerd is in wat anderen zeggen, stelt zich terughoudend op en vat samen wat er gezegd is, alvorens met eigen ideeën te komen. Dat kan dan weer een nieuwe discussie opleveren, maar wel een die gebaseerd is op een open en eerlijke poging een besluit te nemen waarop alle leden van de groep hun stempel hebben kunnen drukken. (2002, p. 63)

Vertrouwen hebben in jezelf en in de leerlingen

Leerkrachten moeten vooral vertrouwen hebben in zichzelf en in de leerlingen.

Dit vertrouwen uit zich ook door gesprekken waarin leerlingen niet veel te vertellen hebben af te breken. Chambers geeft ook de tip om het boek of wat lezers daarover zeggen niet helemaal uit te melken. Het is volgens hem prikkelender om sommige kwesties onopgelost te laten en daar misschien een andere keer nog op terug te komen.

Vragen durven stellen waarop je het antwoord niet weet

Leerkrachten moeten het vertrouwen hebben dat ze uit de voeten kunnen met wat de leerlingen inbrengen. Chambers stelt dat leerkrachten die net met *Vertel eens* beginnen zich daar vaak onzeker over voelen. Hij geeft aan dat leerkrachten die een 'grondige kennis van het boek' hebben zich beter kunnen concentreren op wat leerlingen inbrengen en beter weten welke vragen zij kunnen stellen. Maar dan nog zijn leerkrachten volgens Chambers soms bang

dat ze zelf de vragen niet kunnen beantwoorden en niet alles van een boek begrijpen.

Die angst is onnodig als je erkent dat een leerkracht 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. (2002, p. 64)

Francien Garssen, lid van de kenniskring *Geïnspireerd leren*, vermoedt dat leerkrachten vaak lang aan het woord blijven omdat ze bang zijn de controle te verliezen. Deze angst wordt overbodig als de norm niet meer is dat een leerkracht alles moet weten, maar dat een leerkracht moet proberen te begrijpen wat een kind zegt en hoe het kind gedacht heeft. Dit kan als de leerkracht ingaat op wat de leerlingen vertellen.

WERKWIJZE

Focussen op ideeën

Gesprekken krijgen meer diepgang als er op een bepaald aspect wordt doorgepraat. Leerkrachten kunnen helpen om wat langer bij een idee stil te staan door leerlingen te helpen het besproken onderwerp te verengen. Dit kan door het vragen naar argumenten. Als leerlingen bijvoorbeeld praten over het karakter van Mori, het erover eens zijn dat Mori erg onhandig is en over willen stappen naar een ander onderwerp, kan de leerkracht proberen de leerlingen verder te laten denken door te vragen naar de oorzaken van die onhandigheid. *Heeft iemand een idee hoe het komt dat Mori zo onhandig is? Wat vertelt de tekst hierover?* De leerkracht kan ook doorpraten

over de wensen en doelen van de personages. *Wat denken jullie dat Mori het liefste zou willen? Waarom denk je dat? Wie denkt er anders over?*

Relatie leggen tussen de gevonden betekenisaspecten en de betekenis van het hele boek. Leerkrachten kunnen proberen leerlingen te helpen om hun ideeën te plaatsen in de betekenis van het hele boek. Als leerlingen bijvoorbeeld opmerken dat Rifka heel erg eenzaam is, kan de leerkracht zich afvragen of dat alleen voor Rifka geldt of ook voor de andere personages. *Wat zegt het boek eigenlijk over eenzaamheid? Wat kunnen we ertegen doen?*

Kwesties met elkaar verbinden

Als leerlingen verschillende ideeën uit het gesprek met elkaar kunnen verbinden, kunnen ze hun eigen interpretatie ontwikkelen. Leerkrachten kunnen leerlingen helpen om gebruik te maken van andere ideeën uit het gesprek, andere ideeën uit de besproken tekst of uit andere verhalen door ze te vragen na te denken over bepaalde relaties. Bijvoorbeeld *Luister eens naar Margot, zij zegt dat er in het verhaal twee ideeën spelen: eenzaamheid en vriendschap. Denk er eens een minuutje over na of je het hier mee eens bent of niet.*

De bron kennen van gemaakte opmerkingen

Leerkrachten kunnen leerlingen helpen om de bron van hun gedachtes, gevoelens, herinneringen en argumenten te leren kennen door te vragen naar hoe ze aan die uitspraken komen. Dit kan heel gemakkelijk door te vragen *Je zegt dit nu wel, maar hoe weet je dat?*

Het denken gaat over het boek

Het doel van het gesprek is om meer betekenis te construeren uit de te bespreken tekst. Daarom nemen leerkrachten de leerlingen voortdurend mee naar de tekst, naar aspecten van de tekst die hen individueel en als groep boeien. Tijdens het gesprek bouwen leerlingen aan hun eigen beeld van het verhaal. Judith Langer, een Amerikaanse onderzoeker die onderzoek gedaan heeft naar hoe leerlingen betekenis construeren, noemt dit 'het bouwen van tekstwerelden in je hoofd'. De interventies in de literaire gesprekken zijn gebaseerd op haar bevindingen over het bouwen van tekstwerelden. Ik werk uit hoe leerkrachten leerlingen kunnen ondersteunen bij het bouwen van tekstwerelden.

In de opzet van de literaire gesprekken wordt bij elk gesprek aangegeven wat de doelen zijn bij het bouwen van de tekstwerelden en hoe in het gesprek aan deze doelen gewerkt kan worden.

OPBOUW IN DE INTERACTIE OVER DE TEKSTWERELDEN

Leerlingen zijn meestal gewend om pas iets te zeggen als leerkrachten daar hun goedkeuring voor gegeven hebben. In de literaire gesprekken is het de bedoeling dat de leerlingen spontaan hun eigen gedachtes willen en kunnen vertellen en hier elkaar over willen en kunnen bevragen. Leerlingen moeten in de loop van de gesprekken leren hoe ze op elkaar kunnen reageren en hoe ze zelf voor diepgang in het gesprek kunnen zorgen. Naast het kunnen en willen vertellen over de eigen tekstwerelden, nemen leerlingen in de literaire gesprekken ook gespreksvaardigheden van de leerkracht over zoals het stellen van verschillende soorten vragen, het leggen van relaties, het reageren op andere leerlingen, samenvatten, anderen erbij betrekken, het bepalen van de gespreksthema's en het focussen op een bepaald thema.

Na het eerste gesprek zullen leerlingen steeds meer elkaar uitdagen om hun gedachtes te verwoorden en hierover met elkaar in gesprek komen. Het uiteindelijke doel is dat leerlingen zelfstandig in interactie komen met de tekst en met elkaar. De ontwikkeling in interactie verloopt van initiatief van leerkracht naar gelijkwaardig initiatief van leerkracht en leerlingen naar initiatief van leerlingen.

BEGELEIDING VAN LEERKRACHTEN BIJ DE INTERACTIE

In het eerste gesprek ligt het initiatief bij de leerkracht. De leerkracht stelt de meeste vragen, geeft leerlingen even tijd om over de vraag na te denken, vat samen, geeft opdrachtes om in tweetallen met elkaar te overleggen.

VRAGEN STELLEN

De manier waarop leerkrachten vragen stellen is een voorbeeld voor hoe de leerlingen dit in latere gesprekken zelf gaan aanpakken. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is het betrekken van zoveel mogelijk leerlingen bij één vraag. Naast de inhoudelijke vragen, kennisvragen, inlevingsvragen, diepgangvragen, interpretatievragen, beoordelingsvragen, zijn ook interactievragen belangrijk waarbij de leerkracht andere leerlingen uitnodigt om aan het gesprek deel te nemen. Voorbeelden van interactievragen zijn vragen om uitleg, verheldering of toelichting (overlapping met diepgangvragen) en regisseervragen waarin leerkrachten leerlingen vragen om hun instemming of afkeuring aan te geven of vragen om ideeën van leerlingen met elkaar te verbinden.

Vragen om verheldering dagen de leerlingen uit om meer over het onderwerp te vertellen; ook hier er weer aan denken om ook andere leerlingen erbij te betrekken.

Kun je meer over dit idee zeggen? Wie kan hier nog wat meer over vertellen?

Kun je een voorbeeld geven? Kan iemand anders een voorbeeld geven?

Wat maakt dit voor jou zo leuk? Noem eens het allerbelangrijkste voor jou.

Kunnen jullie begrijpen dat dit zo belangrijk voor Natascha is?

Ik ben er niet zeker van dat ik het begrijp. Bedoel je dat...?

Ik vind het fijn dat jullie het zo goed begrijpen, maar ik snap een paar dingen helemaal niet. Wie kan me helpen uit te leggen hoe het kan dat de piloot de wolken kan kussen?

Kun je het op een andere manier zeggen?

Je zegt dat je de tekeningen stom vindt. Kun je uitleggen wat je er stom aan vindt?

Snappen jullie waarom Erik de tekening stom vindt?

Regisseervragen dagen alle leerlingen uit om ook een rol in het gesprek in te nemen.

Dit is een interessante gedachte. Ik ben benieuwd wie het hier mee eens is en wie er heel anders over denkt. Eerst wil ik iemand horen die dit idee ondersteunt. Esther, vertel eens wat jij goed vindt aan het idee van Frank. Wie wil hier nog iets aan toevoegen? Wie denkt er heel anders over?

Lilian, jij hebt je vinger al een tijdje in de lucht. Wat zou je willen toevoegen?

Yvonne, wil je teruggaan naar iets wat Kevin al eerder verteld heeft?

We hebben verschillende argumenten besproken, welke argumenten lijken op elkaar?

Welke argumenten vinden jullie het belangrijkste? Waarom?

Wat vind jij van het antwoord van Margot?

Kevin denkt dat het boek gaat over een meisje dat verliefd is op een jongen. Wat denk jij?

Ik vind het fijn dat jullie het allemaal zo goed zo begrijpen, maar ik snap het niet helemaal.

Wie kan me uitleggen hoe het komt dat Mori in het ziekenhuis belandt?

Leerlingen die weinig zeggen, kunnen soms door non-verbale uitingen wel aangemoedigd worden om iets te zeggen:

Ellen, ik zie je vragend (instemmend, belangstellend) kijken. Kun je ons vertellen welke vragen je hebt? (Wat je goed vindt aan wat Robert vertelt?)

Wil iemand commentaar geven op de inbreng van Roger? Uitnodigend kijken naar een leerling die nog weinig gezegd heeft, als deze leerling wegstapt niet aandringen, maar andere leerlingen laten vertellen.

LEERLINGEN TIJD GEVEN OM EERST EVEN NA TE DENKEN VOORDAT ZE EEN ANTWOORD GEVEN

De leerkracht kan leerlingen uitnodigen om voordat ze antwoord geven op de vraag eerst een minuutje zelf na te denken. Leerlingen die niet zo snel reageren, krijgen dan ook de kans om hun gedachtes te vormen en snelle reageerders worden gedwongen om even na te denken voordat ze iets zeggen. De leerkracht geeft bij een ontstane stilte dus niet direct zelf het antwoord, maar geeft leerlingen de tijd om zelf na te denken.

SAMENVATTEN

Samenvatten is belangrijk om de structuur van het gesprek in de gaten te houden. Dit is een moeilijke vaardigheid die in het vuur van het gesprek ook vaak vergeten wordt. Om leerlingen bewust te laten worden van hoe het gesprek verloopt, kan de leerkracht het beste eerst een samenvatting geven van het proces en daarna hier een conclusie aan verbinden. Bijvoorbeeld *Karin begon met te vertellen dat ... , de reactie van Roy hierop was dat, dit leidde tot een heftige discussie over... waarna we gesproken hebben over onze eigen ervaringen. We kwamen tot de conclusie dat iedereen een ander antwoord heeft op de vraag waarom je er bent. Dat is een hele knappe conclusie. Jullie hebben je eigen opvatting over de reden waarom je er bent in verband gebracht met de betekenis van het boek. Door het gesprek zijn we de betekenis van het boek beter gaan begrijpen.*

Of als de conclusie nog niet duidelijk is: *We hebben gediscussieerd over waarom iedereen een andere mening heeft over waarom hij er is. Dit leidde weer tot de volgende vragen: Wat denken onze mama's en papa's, oma's en opa's over waarom zij er zijn? Hoe komt het dat iedereen anders denkt over de vraag waarom je er bent? In het volgende gesprek gaan we kijken welke antwoorden jullie op deze vragen hebben.*

INTERACTIEOPDRACHTJES OM IN TWEETALLEN IETS TE BESPREKEN

Om alle leerlingen erbij te betrekken, kan de leerkracht regelmatig de leerlingen even in tweetallen laten overleggen. Het voordeel hiervan is dat ook leerlingen die niet zo snel reageren nu iets kunnen vertellen en dat leerlingen die minder ideeën hebben door de ander aan het denken worden gezet. Leerkrachten kunnen proberen zoveel mogelijk leerlingen in het gesprek te betrekken door het toepassen van bepaalde vraagroutines waarop bij iedere vraag andere leerlingen reageren. Een routine wordt gekenmerkt door een startvraag, waarna een aantal vragen naar aanleiding van deze vraag gesteld worden.

Enkele voorbeelden van vraagroutines

1. Tekstvraag-denkpauze-verhelderingsvraag-interpretatievraag-regisseervraag-interpretatievraag-interactieopdracht/verdiepingsvraag-evaluatievraag.

Gespreksthema: bezoek van vader aan Mori

1. Start met een tekstvraag: *Hoe verloopt het bezoek van de vader van Mori?*
2. Tijd om na te denken: *Denk allemaal even een minuutje na over wat jij belangrijk vindt om te vertellen.* Na denkpauze een leerling laten vertellen.
3. Verhelderingsvraag: *Is zij/hij iets vergeten wat jij belangrijk vindt? Wil hier iemand nog wat aan toevoegen?*
4. Interpretatievraag: *Wat denk jij wat Mori ervan vindt dat zijn vader op bezoek komt?*
5. Regisseervraag: *Wie is het hier niet mee eens?*
6. Interpretatievraag: *Wat is er volgens jou aan de hand?*
7. Interactieopdracht en verdiepingsvraag: *Praat even met je buurman/buurvrouw hoe jullie erover denken en zoek argumenten voor je mening in het boek.*
8. Evalueren van enkele argumenten. Eventueel bordschema maken

Ja	Vindt Mori het prettig dat zijn vader op bezoek komt?	Nee
----	---	-----

2. Inlevingsvraag-interactieopdracht-regisseervraag/verdiepingsvraag-beoordelingsvraag-regisseervraag-regisseervraag-verhelderingsvraag.
 1. Start met een inlevingsvraag: *Welk fragment in het stuk dat je gelezen hebt vond je het meest aangrijpend?*
Denk een minuutje na. Schrijf in steekwoorden snel op.
 2. Interactieopdracht: *Bespreek met je buurman/buurvrouw jullie mooiste fragmenten.*
 3. Regisseervraag/verdiepingsvraag: *Wie had dezelfde fragmenten? Hoe zou dat komen? Wie had andere fragmenten?*
 4. Beoordelingsvraag: *Wat zou je tegen je vriendjes zeggen over dit fragment?*
 5. Regisseervraag: *Wie zou wat anders zeggen?*
 6. Regisseervraag: *Wie is het hier helemaal niet mee eens?*
 7. Verhelderingsvraag: *Vertel eens.*

3. Tekstvraag-verdiepingsvraag-tekstvraag-regisseervraag-inlevingsvraag-regisseervraag-interpretatievraag-verdiepingsopdracht-evaluatievraag-interpretatievraag.
 1. Tekstvraag: *Wie zijn de hoofdpersonages in het verhaal?*
 2. Verdiepingsvraag: *Hoe weten we dat?*
 3. Tekstvraag: *Wat ben je te weten gekomen over het uiterlijk van deze personen?*
 4. Regisseervraag: *Wie kan hier nog iets aan toevoegen?*
 5. Inlevingsvraag: *Zou je er zelf zo willen uitzien? Vertel eens.*
 6. Regisseervraag: *Wie denkt er anders over?*
 7. Interpretatievraag: *Zegt het uiterlijk iets over het karakter van het personage? Wie vindt van wel, wie vindt van niet?*
 8. Verdiepingsopdracht: *Zoek in tweetallen in het stuk dat je gelezen hebt naar argumenten dat het uiterlijk wel of niets zegt over het karakter.*
 9. Evaluatievraag evt. met bordschema.

Ja	Zegt het uiterlijk iets over het karakter?	Nee
----	--	-----

10. Interpretatievraag: *Wie kent in het echte leven voorbeelden van mensen waarbij karakter en uiterlijk met elkaar overeenkomen?*

Er zijn heel veel variaties te bedenken op deze patronen en ze liggen zeker niet vast. Het belangrijkste is dat er gestart wordt met een tekst of inlevingsvraag en dat andere soorten vragen volgen, waarbij iedere keer bekeken wordt of andere leerlingen er expliciet bij betrokken moeten worden.

In de opzet van de literaire gesprekken wordt bij ieder gesprek aangegeven wat de doelen zijn van de interactie tussen de leerlingen en hoe daar in het gesprek aan gewerkt kan worden.

OPZET VAN DE HANDLEIDING

De handleiding is voor groep 7 en groep 8. Groep 8 leest andere boeken dan groep 7.

Opbouw in interactie met en over het boek

Gesprekken	Tekst-wereldbeeld	Doel	Interactie-kaarten	Opdrachten/ Vragen leerkracht en leerlingen
	Betekenis van lezen.	Lezen heeft voor iedere lezer een andere betekenis.	Wat kunnen we zeggen als iemand iets verteld heeft.	Mijn lievelingsboek.
Boek 1	Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen. In een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen.			
Gesprek 1	Beelden vormen. Verwachtingen vormen.	Iedere lezer maakt eigen beelden en heeft eigen verwachtingen.		Verdiepingsvragen leerkracht: Hoe kan het dat niet alle leerlingen hetzelfde fragment getekend hebben? Hoe kan het dat eenzelfde fragment door leerlingen anders getekend wordt?
Gesprek 2	Bespreken van bijzondere fragmenten: boeiend, saai, wonderlijk, vragen.	Bewustwording dat teksten vragen oproepen en dat de beantwoording van deze vragen weer nieuwe vragen oproept. Verder uitdiepen van de eerste gedachtes en meningen over een tekst.		Belangrijkste vragen van leerlingen op post-its worden voorgelezen.
Gesprek 3	Relaties leggen binnen tekst.	Nieuwe betekenissen ontdekken. Bewust worden van vragen, twijfels, onzekerheden, veronderstellingen.	Hoe kunnen we langer doorpraten over de post-its?	Vragen die leerlingen selecteren om over door te praten worden genoemd en opgeschreven.
Gesprek 4	Relaties leggen met eigen leven. Relaties leggen binnen de tekst.	Onderzoeken in het boek of bepaalde gedachtes/theorieën over het boek kloppen.		Een pagina uit het dagboek van ...

Gesprekken	Tekstwereldbeeld	Doel	Interactiekaarten	Opgavten/ Vragen leerkracht en leerlingen
Gesprek 5	Afstand nemen en overdenken wat je weet.	Ideeën krijgen over wat je kunt doen als je een boek uit hebt. Motiveren waarom bepaalde passages aanspreken en relatie leggen met het einde van het boek.	Wat doen we als we een boek uit hebben? Mooie stukjes opzoeken. Er met anderen over praten. Vragen bespreken. Bedenken wat je nu eigenlijk van het boek vindt.	Geselecteerde vragen/opmerkingen/meningen van leerlingen worden op het bord geschreven. Enkele van deze vragen/opmerkingen worden besproken. Schrijf een recensie over het boek.
Boek 2	In een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. Uit een tekstwereld stappen overdenken wat je weet.			
Gesprek 1	Relatie leggen met eigen leeservaringen.	Bewustworden van wat je kunt doen voordat je begint met lezen. <i>Mindmap</i> maken rondom titel en achterflap van het boek.		Voorlezen van vragen uit de <i>mindmap</i> die nog niet beantwoord zijn.
Gesprek 2	Relatie leggen met de personages in het boek.	Begrijpen van expliciet en impliciet genoemde informatie. Invullen van open plekken: <ul style="list-style-type: none"> • afleiden van eigenschappen van de personages uit andere literaire kenmerken. • motieven aangeven voor gedachtes en gedrag van personages. • expliciete en impliciete doelen en motieven van de personages aangeven. • overeenkomsten en verschillen aangeven tussen emoties, karakter, gedrag, gedachtes en doelen van de personages. 		

Gesprekken	Tekst-wereldbeeld	Doel	Interactie-kaarten	Opdrachten/ Vragen leerkracht en leerlingen
Gesprek 3	Relatie leggen met eigen leven.	Vergelijken van emoties, karakter gedrag, gedachtes en doelen van de personages met eigen emoties karakter, gedrag, gedachtes en doelen. Motieven aangeven voor het gedrag en denken van de personages vanuit vergelijking met eigen leven.		Opschrijven van de belangrijkste gesprekspunten.
Gesprek 4	Relatie leggen met eigen leven.	Aangeven wat je uit het boek zou meenemen voor je eigen leven.		Een pagina uit het dagboek van ...
Gesprek 5	Mening geven over het boek.			Schrijven van een recensie over het boek.
Boek 3	Uit een tekst-wereld stappen en overdenken wat je weet. Uit een tekst-wereld stappen en de ervaring objectiveren.			
Gesprek 1	Relatie leggen met eigen lees-ervaringen.	Bewustworden van wat je kunt doen voordat je begint met lezen.	Kaart maken: wat kunnen we doen voordat we een boek gaan lezen?	Als leerlingen kiezen voor maken van <i>mindmap</i> , deze <i>mindmaps</i> bewaren en aan mij geven. Een groepje leerlingen opnemen. Ditzelfde groepje ook in de volgende gesprekken blijven opnemen.
Gesprek 2	Relaties leggen binnen het boek. Relaties leggen met eigen leven.			Opschrijven van geselecteerde onderwerpen/vragen van de leerlingen. Een groepje opnemen.
Gesprek 3	Relaties leggen binnen het boek. Relaties leggen met eigen leven.	Aangeven hoe het gedrag van de personages verandert. Relaties leggen met eigen gedrag in die situatie, Wat zijn verschillen/overeenkomsten tussen jou en de personages?	Kaart maken: Hoe kunnen we in een groepje discussiëren over een boek?	

Gesprekken	Tekst-wereldbeeld	Doel	Interactie-kaarten	Opgaven/ Vragen leerkracht en leerlingen
Gesprek 4	Afstand nemen en overdenken wat je weet.	Mening geven over de juistheid van het gedrag en de doelen van de personages (waarden en normen). Verwoorden van sympathie en/of antipathie voor bepaalde personages.		Een pagina uit het dagboek van ...
Gesprek 5	Relatie leggen met andere teksten en andere media.			Schrijven van een recensie over het boek.
Boek 4	Afhankelijk van wat leerlingen bepalen.			Leerlingen bepalen het doel van hun leesclub. Leerlingen maken een planning over het aantal bladzijdes dat ze per week lezen. Leerlingen bepalen welke opdrachten ze uitvoeren.

OPZET VAN DE GESPREKKEN

GESPREK 1: LIEVELINGSLITERATUUR

Organisatie

Kringvorm, gezellige sfeer, waarin leerlingen merken dat literaire gesprekken bijzonder zijn.

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- Leerlingen worden zich ervan bewust dat hun eigen literaire ervaringen bijzonder zijn. Het gaat erom dat leerlingen beseffen dat lezen (ook lezen van boeken of tijdschriften die niet zo in hoog aanzien staan bijvoorbeeld Donald Duck, Tina) iets speciaals is.
- Leerlingen gaan beseffen dat ze tot een club van lezers horen, lezen wordt zo een meer kameraadschappelijke activiteit. Ze ervaren dat ze wel degelijk leeservaringen hebben en dat er over deze ervaringen heel wat interessants te vertellen is.
- Leerlingen worden zich er meer van bewust wat lezen voor hen betekent.
- Leerlingen beseffen dat iedere lezer iets speciaals kan vertellen over wat lezen voor haar/hem betekent. Lezen heeft voor iedereen een andere betekenis.

Interactie

- Leerlingen reageren op elkaar. Als ze iets niet begrijpen stellen ze een vraag en als ze iets willen toevoegen geven ze dat aan.
- Leerlingen geven elkaar de beurt door.
- Leerkracht vat samen en stelt verdiepingsvragen, regisseervragen, verhelderingvragen.

Opbouw

Vooraf

Leerkracht heeft zich laten ontvallen dat zij/hij zich wel eens afvraagt wie er thuis een lievelingsboek of tijdschrift heeft. Leerlingen hebben hun lievelingsliteratuur voor deze les meegenomen.

Het gesprek

1. Korte uitleg over de literaire gesprekken.
 Leerkracht vertelt dat leerlingen dit jaar met elkaar gaan discussiëren over boeken die we samen gaan lezen. We noemen dit literaire gesprekken. In een literair gesprek is het belangrijk dat iedereen op elkaar kan reageren. We zitten in

de kring omdat we elkaar dan goed kunnen zien en daardoor beter met elkaar in gesprek kunnen komen.

We beginnen vandaag met een gesprek over jullie eigen lievelingsliteratuur. Jullie vertellen aan elkaar waarom jullie dit boek, tijdschrift, stripverhaal hebben meegenomen.

Ik vind het belangrijk dat jullie echt met elkaar gaan praten. Als een leerling iets verteld heeft over haar/zijn boek, mogen andere leerlingen reageren voordat ze zelf iets gaan vertellen over het boek dat ze meegenomen hebben.

Wie heeft er een idee wat we kunnen zeggen als iemand iets verteld heeft over een boek?

Schrijf de opmerkingen van de leerlingen op een kaart en hang deze kaart op in de klas.

WAT KUNNEN WE ZEGGEN ALS IEMAND IETS VERTELD HEEFT?

- Complimentje geven *Goed uitgelegd.*
- Vraag stellen *Ik heb hier een vraag over. Mijn vraag is.*
- Er zelf nog iets over vertellen *Ik wil hier ook iets over vertellen. Het heeft te maken over dat Jordy zei dat hij soms niet verder durfde te lezen als het spannend was. Dat heb ik bij films.*

Als leerlingen helemaal geen ideeën hebben kan de leerkracht aangeven dat zij/hij wel een idee heeft. Bijvoorbeeld *Het kan zijn dat je niet goed begrijpt wat iemand zegt. Dat is niet fout! Het is zelfs heel goed als je vragen hebt over wat iemand aan het vertellen is. Het is een teken dat je geïnteresseerd bent in wat de ander te vertellen heeft. Je kunt dus een vraag stellen. Het kan ook zijn dat als iemand iets zegt, je dat aan iets doet denken wat je zelf hebt meegemaakt. Ook dat mag je vertellen. Je voegt dan iets toe. Hoe kunnen we dat op een goede manier doen, zonder dat ik de beurten verdeel? Degene die verteld heeft, kijkt of iemand wil reageren en geeft de beurt door. Als je iets wil vragen zeg je: "Ik heb hier een vraag over" en dan stel je je vraag. Als je iets wilt toevoegen zeg je ook even op wie je wilt reageren. Je zegt Ik wil hier ook iets over vertellen, het heeft te maken met wat Jordy zei over dat hij het soms te spannend vond om verder te lezen.*

2. Duo-gesprekjes.

Werkvorm: vrij rondlopen op muziek. Als muziek stopt met dichtstbijzijnd kind gesprek over het boek dat je hebt meegenomen. Een kind vertelt, ander kind reageert (aandachtspunten van de kaart). Daarna wisselen. (twee keer herhalen).

3. Kringgesprek.

- Hoe ging het? Lukte het om op de ander te reageren? Moeten we nog iets toevoegen op de kaart?
- We gaan nu aan elkaar vertellen wat we van de ander gehoord hebben. Je hebt met twee verschillende personen gepraat. Kies één boek uit waarover je ons gaat vertellen. Je vertelt dus over het lievelingsboek van iemand anders.

Wat heeft de ander net tegen jou over dit boek verteld?

Na iedere beurt vragen of iemand hier nog iets aan heeft toe te voegen (Het boek is ook met een andere leerling besproken). Is dit niet het geval dan geeft de leerkrachten zelf aan dat zij/hij nog iets wil vragen. Geef het belangrijkste weer van wat de leerling verteld heeft en vraag dan aan de leerling die het boek heeft meegenomen of zij/hij kan vertellen wat het lezen van dit boek nu zo boeiend voor haar/hem maakt. Stel verdiepingsvragen en vraag andere leerlingen om te reageren.

Vraag aan de leerlingen hoe we het beurten geven gaan regelen.

Over welk boek is nog helemaal niets verteld? Als er over enkele boeken niets verteld is, leerlingen vragen om daar ook nog wat over te vertellen.

- Interpretatievraag
Heel veel mooie boeken! Hoe kan het eigenlijk dat er zoveel verschillende lievelingsboeken zijn en/of dat sommige leerlingen hetzelfde lievelingsboek hebben?

Variaties

- Binnenkring-buitenkring.
Leerlingen praten in tweetallen en schuiven daarna door.
- Kring.
Alle leerlingen vertellen kort waarom ze het boek hebben meegenomen. Daarna gaan ze met één leerling verder praten over een boek waarover zij meer willen weten.

4. Evaluatie en schrijfpdracht.

Leerkracht vertelt dat zij/hij genoten heeft van de verhalen over de boeken. Als dingen echt niet goed gingen, dit ook bespreken en vragen hoe we dat volgende keer anders gaan doen. Bijvoorbeeld als leerlingen door de verhalen van anderen gaan roepen, of andere dingen gaan doen. Als het wel goed ging, dit ook benoemen.

We gaan dadelijk weer heel snel in ons eigen groepje zitten en dan vult iedereen het werkblad in over haar/zijn lievelingsboek.

5.

Mijn lievelingsboek	Datum
1: Lievelingsboek van	
2: Titel en schrijver van het boek.	
3: Dit is mijn lievelingsboek omdat....	

Hypothetisch leertraject

Leesengagement

Er zullen leerlingen bij zijn die denken dat ze geen lievelingsboek hebben. Door de vragen van de leerkracht die laat merken dat lievelingsboeken ook boeken kunnen zijn die je altijd bewaard hebt, omdat je ze vroeger heel mooi vond, of boeken die je op de wc leest of juist in bed, wordt de opvatting van leerlingen over lezen verruimd. De leerlingen merken dat ze wel degelijk lezers zijn. De leerkracht kan in volgende lessen aansluiten bij de literaire ervaringen die leerlingen vertellen. Ik denk echt dat alle leerlingen wel een boek of tijdschrift meenemen, maar mocht het zo zijn, dat een leerling geen lievelingsliteratuur heeft, dan kan het kind vertellen wat zij/hij liever doet dan lezen. In het gesprek met een partner die wel een lievelingsboek heeft meegenomen, komt de leerling wel in aanraking met motieven van een klasgenootje om te lezen.

Door leerlingen hun eigen lievelingsboek te laten meenemen creëert de leerkracht een omgeving waarin leerlingen het lezen in hun vrije tijd in de schoolomgeving brengen. De leerlingen worden behandeld als levenslange bouwers van tekstwerelden (Langer, 1995). De leerkracht maakt een verbinding tussen dat wat de kinderen weten, de kennis over hun eigen lievelingsboek, en de nieuw te verwerven kennis dat literaire voorkeur afhangt van de functie die lezen voor de leerlingen heeft (Muth, 1996; Tellegen en Frankhuisen, 2002).

Ik vermoed dat de meeste leerlingen graag iets willen vertellen over hun lievelingsboek. Chambers (2002) geeft aan dat het vertellen van dingen die leerlingen weten, de basis vormt voor het delen van leeservaringen. Als leerlingen vertellen over hun bekende leeservaringen worden ze zich van deze ervaringen bewust en dit vormt de basis voor het construeren van nieuwe betekenissen.

Ik denk dat de vraag van de leerkracht, waarom er zoveel verschillende lievelingsboeken zijn, uit de motiveringen van de leerlingen gehaald kan worden.

Iedere leerling heeft haar/zijn eigen voorkeur en die hangt onder andere af van wat zij/hij in boeken zoekt. De ene leerling zoekt spanning, de andere humor, weer een ander wil griezelen, weer een ander wil graag iets leren uit boeken. Het kan zijn dat de leerlingen alleen antwoorden dat ze het een spannend boek vinden. Door dit te vertellen kan de leerkracht vragen wat dat verhaal nu zo spannend maakt. Leerlingen worden uitgedaagd om meer te vertellen over hun eigen lievelingsboek en worden zich daardoor bewuster welke functie literatuur voor hen kan hebben. De meerwetende partner helpt de lezer zich meer bewust te worden van haar/zijn literaire voorkeur (Vygotsky, 2012). Misschien vertellen sommige leerlingen dat een boek hun lievelingsboek is geworden omdat papa of mama er vroeger iedere keer uit voorlas en dat dat zo gezellig was. De leerkracht kan leerlingen in de zone van de naaste ontwikkeling brengen door de beleving van de leerling literair te duiden. De sfeer die ontstaat tijdens het voorlezen heeft te maken met het samen in een andere wereld vertoeven, waar andere personen uit die echte wereld even van buitengesloten zijn. Samen een sfeer beleven in een andere wereld dan de eigen werkelijkheid is een belangrijke functie van literatuur (Calkins, 2001).

Als leerlingen aangeven dat het boek spannend is omdat het in de oorlog plaatsvindt, kan de leerkracht de leerlingen naar de zone van de naaste ontwikkeling brengen door te vragen of de leerling denkt dat wat in het boek geschreven staat, in het echt zo gebeurd zou kunnen zijn. Zij/hij kan dan vragen of de leerling iets over de oorlog geleerd heeft. Leest de leerling graag boeken waar zij/hij iets uit leert? Hoe zit dat bij andere leerlingen? Misschien vertelt een leerling dat zij/hij het juist heerlijk vindt om even niet na te hoeven denken, maar juist een boek leest om te kunnen lachen, of om weg te kunnen dromen, of om mee te leven met de personages uit het boek.

Ook bij andere oppervlakkige motiveringen van leerlingen (Ik lees omdat het spannend, leuk, is.) kan de leerkracht proberen door te vragen naar wat dat boek dan zo spannend of leuk maakt. De leerkracht lokt leerlingen uit om in plaats van in 'zinnen van gedachten' in 'passages van gedachten' te gaan spreken (Calkins, 2002).

Door het vertellen over hun eigen literaire voorkeur merken leerlingen dat literatuur verschillende functies kan hebben (iets leren over jezelf of over de wereld, je minder eenzaam voelen, beleven van emoties, verbeelding aan het werk zetten, meevoelen met anderen, inleven in anderen, rustig worden, tegen verveling, je op jezelf kunnen terugtrekken etc.). Ze horen van andere leerlingen wat lezen voor hen betekent en dit verruimt hun horizon. Ze ervaren dat het boeiend is om met elkaar over je leeservaringen te praten. Dit is een wezenlijke ervaring voor de volgende literaire gesprekken.

Interactie

Ik vermoed dat leerlingen moeten wennen aan de kringvorm en in het begin een beetje lacherig reageren. Toch denk ik wel dat de leerlingen ervaren dat ze in de kring op een volwassen manier benaderd worden en dat dat de interactie ten goede komt. Leerlingen moeten eraan wennen dat zij vanuit hun eigen interesse op andere leerlingen mogen reageren. Ik denk dat ze in het begin nog lukraak op elkaar reageren en dat de leerkracht ze moet wijzen op de instructiekaart. In het begin zal dit wel een beetje geforceerd zijn, maar ik vermoed dat dat op het einde van het gesprek meer vanzelf gaat. Ik denk dat ze in de loop van het gesprek meer op elkaar zullen gaan reageren en dat ze bepaalde vragen en opmerkingen van de leerkracht overnemen.

Boek 1**Gesprek 1****Doelen**Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen krijgen beelden bij het verhaal.

Leerlingen spreken verwachtingen uit over wat er gaat gebeuren.

Leerlingen vertellen waar zij zich over verbazen of verwonderen.

Leerlingen raken vertrouwd met de setting van het verhaal.

Interactie

Leerlingen reageren op elkaar. Als ze iets niet begrijpen stellen ze een vraag en als ze iets willen toevoegen geven ze dat aan.

Leerlingen geven elkaar de beurt door.

Leerkracht vat samen en stelt verdiepingsvragen, regisseervragen, verhelderingsvragen.

Opbouw

1. Bespreking van de voorkant en binnenpagina's.
 - Leerlingen reageren spontaan op wat ze zien en wat ze opvalt aan de illustratie.
 - Leerkracht vraagt wie het boek of de schrijver kent. Vertel eventueel kort iets over de schrijver en illustrator van het kinderboek. Als boek een motto heeft (bijvoorbeeld het motto in 'Verkocht' *Liefste wees niet bezorgd om mij, ik zal bessen eten op de terugtocht*) dit motto voorlezen en de leerlingen hier op laten reageren. Er hoeft geen verklaring voor gegeven te worden.

- In tweetallen, waarbij leerlingen knie aan knie gaan zitten, praten ze even over de titel. Waar denken zij dat het boek over gaat?
 - Een tweetal vertelt waar zij denken dat het boek over gaat. Andere leerlingen kunnen hier op reageren. Leerkracht kan reacties uitlokken door het stellen van regisseervragen. Bijvoorbeeld *Mitch denkt dat het boek gaat over kamelen die verkocht worden. Wie denkt er iets anders? Hoe komt het dat je dat denkt? Ik zie jou bedenkelijk kijken, klopt dat? Kun je ons vertellen wat je denkt?*
2. Leerkracht zegt dat zij/hij een stukje gaat voorlezen en vraagt aan de leerlingen of ze tijdens het voorlezen een film in hun hoofd willen maken. Leerkracht leest vandaag ongeveer 30 pagina's voor, met tussendoor korte interventies waarin leerlingen kunnen reageren op wat ze gehoord hebben.
- Interventie 1 (na enkele pagina's)

Laat leerlingen eerst vrij reageren op wat ze gehoord hebben. Als leerlingen niets zeggen, probeert de leerkracht de verwachtingen en vragen die leerlingen hebben naar boven te halen.

Vraag na ieder antwoord wat andere leerlingen ervan denken (zie regisseervragen) en stel verdiepingsvragen (Hoe weet je dat?).

Is het gelukt om een filmpje in je hoofd te maken? Bij wie wel? Wat heb je gezien? Wie heeft er iets anders gezien? Wat kunnen jullie kinderen die het niet gelukt is aanraden om een filmpje te gaan zien?

Was er iets dat je vreemd vond?

Hoe denk je dat het verder gaat?

Verkocht (p. 8-11)

Krijgen jullie al een idee waar het verhaal zich afspeelt? (bij *Verkocht* komt de hoofdpersoon steeds ergens anders terecht, leerlingen zouden de reis op de atlas kunnen volgen).

- Kunnen jullie je voorstellen waarom Mike dit denkt? Wie denkt er iets anders?
- Interventie 2 (na ongeveer 25 pagina's)

Leerlingen maken een tekening van het fragment dat op hen het meeste indruk heeft gemaakt.

Leerlingen die geen idee hebben wat ze willen tekenen, overleggen even met een klasgenootje. Praat met elkaar over wat er in het verhaal gebeurd is en beslis dan over welk fragment je een tekening maakt.

Leerlingen schrijven hun naam op de achterkant van de tekening, tekeningen worden opgehaald en daarna aan andere leerlingen uitgedeeld. Leerlingen

bekijken de tekening en schrijven op waar de tekening volgens hen over gaat. Bijvoorbeeld Simon wil Jo-Jo helpen zijn broek los te krijgen.

Leerlingen die niet weten welk fragment er verbeeld wordt op de tekening stellen vragen over de tekening. Bijvoorbeeld *Waarom heb je een hond getekend?*

- Bespreken van de tekeningen.
Waren er tekeningen waarvan je niet wist waar het over ging? Welke vragen wil je hierover stellen?
 - Enkele leerlingen vertellen wat zij bij de tekening hebben geschreven. Vraag aan leerlingen die getekend hebben of het verhaal klopt, hebben ze nog aanvullingen? Vraag of er nog meer tekeningen zijn over dit fragment. Vergelijk deze tekeningen.
 - Verdiepingsvragen.
 - *Hoe kan het dat niet alle leerlingen hetzelfde fragment getekend hebben?*
 - *Hoe kan het dat eenzelfde fragment door verschillende leerlingen anders getekend wordt? Wat zegt dit over lezen?*
3. Leerkracht sluit het gesprek af door leerlingen een compliment te geven over hun inbreng.

Jullie hebben verwachtingen uitgesproken, beelden bij het verhaal gemaakt en jullie hebben een heel belangrijke leesontdekking gedaan: niet iedereen hoeft hetzelfde beeld te hebben bij een verhaal. Dat blijkt uit de verschillende tekeningen die jullie gemaakt hebben. Hier gaan we volgende keer mee verder. Tekeningen ophalen en bewaren voor het volgende gesprek.

Hypothetisch leertraject

Verwachtingen

Ik vermoed dat de leerlingen de meeste boeken en schrijvers niet kennen. Misschien is het boek van Jacques Vriens: *Groep acht aan de macht* wel door enkele leerlingen gelezen. Ik denk dat deze leerlingen het niet erg vinden om het boek nu op een andere manier nog eens te lezen. Vraag wel aan deze leerlingen om niet te verklappen waar het boek over gaat. Andere leerlingen moeten de kans krijgen om hun eigen beelden te maken. Als leerlingen de schrijver kennen, zullen ze dit wel vertellen. Leerlingen zullen opmerken wat ze op de voorkant zien en daar hun verwachtingen op baseren. Misschien dat enkele leerlingen negatieve opmerkingen over hun verwachtingen hebben. Bijvoorbeeld *Lijkt me helemaal niks aan, saai*. Leerkracht kan dan vragen om hier een motivatie voor te geven. Daarna aangeven dat zij/hij benieuwd is of de leerling bij zijn mening blijft. Aangeven dat zij/hij zelf een boek

in het begin wel eens heel saai vond en er heel weinig van snapte en dat toen zij/hij er eenmaal inzat het heel spannend vond (als je een echt voorbeeld hiervan hebt, is dat schitterend). Vraag aan leerlingen of ze dat ook wel eens ervaren hebben. Als we wat verder zijn in het boek kunnen we hier nog eens op terug komen.

Film in je hoofd

Door het verbeelden van een filmscène worden leerlingen zich bewust van de tekstwerelden in hun hoofd. Ik vermoed dat sommige leerlingen het niet gemakkelijk vinden om beelden bij het verhaal te krijgen. Leerlingen bij wie dat wel lukt, kunnen deze leerlingen tips geven. Bijvoorbeeld *Ogen dicht doen en alle andere dingen vergeten, of juist heel goed naar de juf of meester kijken en luisteren hoe zij/hij voorleest*. Ik denk wel dat dat bij sommige leerlingen zal helpen. Leerlingen die het nog steeds moeilijk vinden om een film te maken, zullen niet weten wat ze moeten gaan tekenen. De leerkracht helpt deze leerlingen door hen het verhaal te laten vertellen aan een andere leerling. Door het navertellen van het verhaal aan een andere leerling wordt de verbeelding van het kind op gang gebracht.

Bespreking van de tekeningen

Sommige leerlingen zullen het moeilijk vinden om iets bij de tekening van een ander te schrijven. Moedig leerlingen aan om op te schrijven wat ze zien, of er vragen bij te stellen. Ik denk dat leerlingen in de bespreking aan zullen geven dat ieder kind zijn eigen fantasie heeft, de leerkracht kan hierop vragen hoe dat dan werkt. De lettertjes zijn toch in ieder boek hetzelfde. Dit is een megamoelijke vraag en het is niet erg als leerlingen daar niet uitkomen. Het belangrijkste is dat ze zich er een beetje bewust van worden dat iedere lezer het boek op haar/zijn eigen manier leest en dat het interessant is om daar met elkaar over te praten.

Gesprek 2

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen kunnen aangeven welke fragmenten ze heel boeiend of juist heel saai vinden. Ze kunnen aangeven over welke fragmenten ze zich verwonderen en bij welke fragmenten ze vragen hebben.

Interactie

Leerlingen reageren op elkaar. Als ze iets niet begrijpen stellen ze een vraag en als ze iets willen toevoegen geven ze dat aan.

Leerlingen stellen verhelderingsvragen.

Leerkracht vat samen en stelt verdiepingvragen, regisseervragen, verhelderingsvragen.

Opbouw

1. Miniles waarin de leerkracht uitleg geeft over het plakken van post-its.
2. Leerlingen lezen 30 minuten zelfstandig (ongeveer 30 pagina's).
3. Bespreken van de leeservaringen.

1. Miniles

Plakken van post-its	
<p>1. Verbinding In het vorige gesprek hebben we het erover gehad dat iedereen eigen beelden bij een boek heeft. De leerkracht laat enkele tekeningen zien en vraagt aan de makers van de tekening waarom zij dat fragment getekend hebben.</p>	<p>2. Directe Instructie Als ik een boek lees, wil ik daar graag met mijn vriend over praten. Omdat ik soms zo lang moet zoeken naar het stukje waar ik het met hem over wil hebben, plak ik een post-it bij de stukjes die ik heel mooi, of heel gek vind. De leerkracht laat zien hoe ze dat doet. Schrijf op het bord of op een kaart:</p>
<p>3. Engagement</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerkracht leest hardop voor tot een fragment waar zij/hij met anderen over zou willen praten. Bijvoorbeeld een stukje dat erg verdrietig is. Zij/hij laat haar/zijn emoties aan de leerlingen merken. Bijvoorbeeld Dit vind ik wel heel erg zielig. • Wat zou ik op de post-it kunnen schrijven? • Ga even knie aan knie zitten en bespreek met elkaar wat je op de post-it zou schrijven. • Bespreken van de verschillende opmerkingen. 	<p>Post-its Ik plak een post-it bij een stukje uit de tekst waar ik graag met iemand anders over wil praten. Ik schrijf kort op waarom ik dit een bijzonder stukje vind. Bijvoorbeeld <i>De meester is gemeen.</i> <i>Of Ik wil dit niet meemaken.</i></p> <p>Jullie krijgen straks een pakketje post-its en plakken een post-it bij een passage die jullie heel mooi, ontroerend, vreemd of juist helemaal niet mooi of juist heel saai vinden. Je schrijft op de post-it in steekwoorden wat je van de passage vindt, of welke vraag die bij je oproept.</p>
<p>4. Slot Het is nu de bedoeling dat jullie zelfstandig gaan lezen en een post-it plakken als jullie een passage tegenkomen waar je met iemand anders over zou willen doorpraten. Op deze post-it schrijf je heel kort op waar de passage over gaat. Jullie mogen 30 minuten lezen. Veel plezier bij het lezen.</p>	<p>We gaan het samen even proberen. Leerkracht deelt de boeken uit en vraagt aan de leerlingen op een stickertje hun naam te zetten.</p>

2. Leerlingen lezen zelfstandig.

Tijdens het lezen maken de leerlingen de interactie met de tekst zichtbaar door het plakken van post-its bij fragmenten waar ze vragen bij hebben, of bij fragmenten die ze heel mooi of juist helemaal niet mooi vinden. (30 minuten).

3. Bespreken van de leeservaringen

In tweetallen praten de leerlingen over de plekken waar post-its geplakt zijn (10 minuten). Ze stellen elkaar hierover vragen en geven daar antwoord op. Leerkracht observeert en begeleidt. Zij/hij probeert het denken bij de leerlingen te laten.

Leerkracht houdt bij hoe ver de snelle en de heel langzame lezers komen. Als er grote verschillen zijn, kan er een les worden ingevoegd waarin een snelle en een langzame lezer samen hardop gaan lezen. Ook tijdens deze les kunnen de leerlingen post-its plakken bij interessante passages.

4. Evaluatie (10 minuten)

De leerkracht vraagt hoe het gegaan is. Geeft aan wat zij/hij gezien heeft.

Bijvoorbeeld als leerlingen op elke bladzijde een post-it geplakt hebben, is dat een beetje overdreven. Als er leerlingen bij zijn die over een of twee post-its een tijdje hebben doorgepraat, kan de leerkracht die leerlingen vragen om hun gesprekje aan de klas te laten zien. Samen met de andere leerlingen bespreken we de kenmerken van dit gesprek. Als er leerlingen bij zijn die geen enkele post-it geplakt hebben, kan de leerkracht vragen waar dat aan ligt.

Inventariseren en bespreken van de passages die leerlingen mooi of niet mooi vinden en waar ze vragen over hebben. Maak bordschema: Mooi – Niet mooi – Vragen. Laat leerlingen een toelichting geven op hun opmerkingen en laat ze op elkaar reageren. Benadruk dat leerlingen ook aan elkaar vragen mogen stellen als ze ergens wat meer van willen weten.

Noem de vragen die leerlingen op de post-its geschreven hebben allemaal op (Of schrijf ze over).

Sluit af met het geven van een samenvatting van dit gesprek. leerlingen hebben veel interessante dingen met elkaar besproken over mooie en saai stukjes. We hebben gezien dat sommige kinderen dezelfde stukjes mooi vinden, maar dat er ook stukjes bij zijn die sommige kinderen heel mooi vinden en die andere kinderen niet bijzonder vinden, of zelfs saai. We hebben hier heel boeiend over gepraat.

Jullie hebben ook een aantal interessante vragen over het boek gesteld. Sommige vragen zijn al beantwoord en van andere vragen weten we het nog niet zo goed. Deze vragen houden we bij het lezen in ons achterhoofd. Misschien krijgen we daar dan vanzelf wel antwoord op.

Huiswerk

Lees voor volgende week 30 pagina's (of wat meer tot het einde van een hoofdstuk). Plak post-its bij de mooie, saaie stukjes of bij stukjes waar je vragen over hebt.

Hypothetisch leertraject

Leerlingen leren om bij belangrijke passages wat langer stil te staan. Post-it-opmerkingen zijn de eerste gedachten van het kind over de tekst. Door deze eerste gedachten te bespreken worden ze verder uitgediept. Ik denk dat leerlingen op heel verschillende manieren met elkaar in interactie gaan. Er zullen leerlingen bij zijn die hun briefjes aan elkaar voorlezen en het daarbij laten, maar er zullen ook leerlingen bij zijn die echt met elkaar in discussie gaan. De leerkracht kan deze verschillen opmerken en er in een volgende miniles op terugkomen. Zij/hij laat merken dat het belangrijk is dat leerlingen wat langer stil staan bij een opmerking en niet van het ene postertje naar het andere hopen. Ik denk dat de vragen die leerlingen hebben opgesteld vooral tekstvragen zijn.

Gesprek 3

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen leggen relaties binnen de tekst.

Leerlingen ontdekken in het gesprek nieuwe betekenissen.

Leerlingen worden zich bewust van vragen, twijfels, onzekerheden, veronderstellingen.

Interactie

Leerlingen reageren op de opmerkingen van elkaar.

Leerlingen stellen elkaar verschillende soorten vragen.

Leerkracht begeleidt, stelt verdiepingsvragen en vat samen.

Opbouw

1. Miniles hoe kunnen we langer doorpraten over de post-its?
2. In tweetallen praten over de post-its. Twee vragen selecteren die je met een ander tweetal wilt bespreken.
3. In groepjes van vier de vragen met elkaar bespreken. Hieruit een vraag selecteren die je met de hele groep wilt bespreken.
4. Vragen opschrijven en bespreken. **Lees alle vragen die de leerlingen stellen hardop voor.**
5. Evaluatie van het gesprek.
6. Lees voor de volgende keer pagina's ... tot...

1. Miniles

Hoe kunnen we wat langer doorpraten over de opmerkingen op de post-its?	
<p>1. Verbinding Vorige keer hebben jullie met elkaar gepraat over de opmerkingen die jullie op post-it-briefjes geschreven hebben. Dat ging al best goed, al waren sommige kinderen wel veel sneller uitgepraat dan andere. Vandaag wil ik met jullie praten over hoe we hier wat langer met elkaar over kunnen doorpraten. Ik heb hier een voorbeeld van Dirk die opgeschreven heeft: <i>Mooi. De voetbaltrainer is stoer.</i></p>	<p>2. Directe Instructie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mooi. De voetbaltrainer is stoer • Geef eerst een complimentje over de opmerking. Knap werk, nergens in het boek staat dat de voetbaltrainer stoer is, maar Dirk heeft dit door goed te lezen zelf kunnen concluderen. Goed werk. • Hoe zouden we nu over deze opmerking kunnen doorpraten. • Bespreek eerst even met je buurman/ buurvrouw. • We maken een kaart:
<p>3. Engagement Ga in tweetallen knie aan knie zitten en stel vragen over een post-it. Je leesmaatje geeft antwoord en daarop stel jij weer een nieuwe vraag. Help elkaar om vragen te stellen.</p>	<p>Hoe kunnen we doorpraten over de post-its? Vragen stellen <i>Hoe weet je dat hij stoer is?</i> <i>Ben je zelf ook stoer?</i> <i>Geef eens een voorbeeld.</i> <i>Vertel er eens wat meer over.</i> <i>Houd je van stoere dingen?</i></p>
<p>4. Slot Hoe ging het? Kunnen we de kaart nog aanvullen? Oké, dan gaan we dit nu toepassen. Praat even met elkaar door over jullie post-its.</p>	<p>We gaan het zelf even proberen.</p>

1. Na ongeveer vijf minuten vraag je aan de leerlingen om twee vragen te selecteren die ze met een ander tweetal willen bespreken.
2. Na vijf minuten vraag je om een vraag te selecteren om met de hele klas te bespreken.

3. Vragen worden opgeschreven en voorgelezen. We hebben hier zes belangrijke vragen staan. We hebben geen tijd om ze allemaal te bespreken. Welke vraag vinden jullie het belangrijkste? Hier gaan we over discussiëren. Jullie mogen alles vertellen over wat er in je opkomt. We gaan proberen deze vraag echt tot op het bot uit te zoeken. Daarom is het weer heel belangrijk dat jullie op de opmerkingen van elkaar ingaan.
 Wijs op de eerste kaart die gemaakt is tijdens het eerste gesprek over lievelingsliteratuur. Wat kunnen we zeggen als iemand iets gezegd heeft? Kunnen we er nu nog nieuwe opmerkingen bijschrijven? Bijvoorbeeld *Kun je er een voorbeeld van geven? Ik heb er nog een ander voorbeeld van. Kun je er wat meer over vertellen? Ik weet niet precies wat je bedoelt. Kun je het op een andere manier zeggen?*
 De leerkracht vat het gesprek af en toe samen, zij/hij kan ook aan leerling vragen om een samenvatting te geven.
4. Evalueren van het gesprek.
 De leerkracht vraagt wie er nieuwe ideeën heeft gekregen door dit gesprek. Als dat zo is, aangeven dat dit een kenmerk is van een goed gesprek. Het gaat er niet om je eigen mening te verdedigen, maar om door wat andere kinderen zeggen weer op nieuwe ideeën te komen.
 De leerkracht geeft feedback over het gesprek. Als het gesprek heel goed verliep dit vertellen. Aangeven wat er goed ging, bijvoorbeeld luisteren, op elkaar reageren evt. kaart verder aanvullen. Als sommige dingen nog niet goed gingen dit ook aangeven. Als het helemaal niet goed ging aan leerlingen ideeën vragen hoe het beter kan.
5. Voor volgende keer zoveel pagina's lezen dat het boek daarna in een keer kan worden uitgelezen. Als dat te veel is leerlingen bij het volgende gesprek ook gelegenheid geven om te lezen.
 Opdracht. Post-its plakken bij passages die je doen denken aan je eigen leven.
 Bijvoorbeeld *Als mijn vader dit zou doen, dan zou ik helemaal gek worden.*

Hypothetisch leertraject

Leerlingen worden zich ervan bewust dat ze veel vragen over een boek kunnen stellen. Ik vermoed dat er in de loop van dit gesprek meer ideeën komen over de vragen die ze elkaar kunnen stellen en dat in de groeps gesprekjes er meer met elkaar gediscussieerd wordt.

Het kan natuurlijk ook zijn dat er in een groepje niet serieus met elkaar gepraat wordt, de leerkracht kan dit met dat groepje bespreken. Vragen of het klopt dat zij/hij denkt dat de leerlingen niet goed met elkaar praten. Bijvoorbeeld *Ik zie geen*

boeken op de tafel en geen post-its. Als leerlingen zeggen dat dat wel zo is, ze voor de keuze stellen of ze zo door willen gaan of dat ze samen gaan bekijken hoe het beter kan. Als leerlingen zeggen dat ze zelf verder willen gaan, zeggen dat je erop vertrouwt dat ze nu echt met elkaar gaan praten.

Als er in het klassengesprek op enkele vragen verder wordt doorgepraat, denk ik dat leerlingen ervaren dat ze tijdens dit gesprek op nieuwe ideeën komen. In het gesprek ontstaat dan nieuwe betekenis. Als het gesprek dreigt te verzanden, kan de leerkracht aangeven dat ze het niet meer goed kan volgen en vragen of dit gaat over het onderwerp waar ze het over hebben. Zij/hij kan ook af en toe, als het gesprek wat warrig wordt, een samenvatting geven van de structuur van het gesprek. Bijvoorbeeld *Even stilstaan bij wat we tot nu toe gezegd hebben. Loes opende het gesprek met een groot idee. Zij vroeg zich af waarom... Anton voegde hier iets aan toe, we wilden meer details en daardoor breidde Loes haar eerste gedachte verder uit. Daarna gingen we op zoek naar voorbeelden in het boek. Sara en Marie gaven twee voorbeelden. We gaan nu verder met...*

Gesprek 4

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen leggen een relatie met hun eigen leven.

Leerlingen leggen relaties binnen het boek.

Leerlingen worden zich bewust van vragen, twijfels, onzekerheden, veronderstellingen.

Leerlingen onderzoeken in het boek of bepaalde theorieën over het boek kloppen.

Interactie

Leerlingen bespreken met elkaar hun verwachtingen.

Opbouw

1. Miniles over hoe we relaties kunnen leggen met het eigen leven.
2. In tweetallen hierover doorpraten.
3. Evalueren.
4. Venn-diagram maken van de hoofdpersonages.
5. Schrijf een fragment uit een dagboek van een van de personages.
6. Voor de volgende keer het boek uitlezen.

1. Miniles

Relaties leggen met je eigen leven	
<p>1. Verbinding Jullie hebben geprobeerd om stukjes te vinden die je doen denken aan je eigen leven. Bij wie is dat gelukt? Wie wil opmerking voorlezen? Als geen enkele leerling een verbintenis met het eigen leven heeft kunnen maken, dan zelf een voorbeeld geven.</p>	<p>2. Directe Instructie Een leerling leest een opmerking voor. Bijvoorbeeld <i>Ik heb ook wel eens in het ziekenhuis gelegen</i>. Leerkracht luistert en geeft positieve feedback. Erg knap dat de beschrijving in het boek je aan een eigen ervaring doet denken. Nu is jouw ervaring, denk ik niet helemaal hetzelfde als de ervaring van Mori. Hier kunnen we over doorpraten. Wie heeft er vragen of opmerkingen die we op de kaart erbij kunnen schrijven? Bespreek even in tweetallen wat je aan ... zou kunnen vragen. Kijk naar de kaart: <i>Hoe kunnen we doorpraten over post-its?</i></p>
<p>3. Engagement Praat even met je buurvrouw/buurman over de opmerking: <i>Ik heb ook wel eens in het ziekenhuis gelegen</i>.</p>	<p>Aanvullingen: Doorpraten over post-its <i>Hoe vond je het in het ziekenhuis?</i> <i>Voelde jij je hetzelfde als Mori?</i> <i>Wat was anders, wat was hetzelfde?</i> <i>Wat zou jij tegen je vader hebben gezegd?</i> We gaan even in tweetallen uitproberen of het werkt.</p>
<p>4. Slot Evalueren Hoe ging het? Nog nieuwe opmerkingen? Je gaat nu met je leesmaatje verder praten over de post-its die je zelf geplakt hebt. Als je geen opmerkingen gemaakt hebt, ga je in het boek naar stukjes zoeken waar jij iets over je eigen leven zou kunnen vertellen. Hier ga je dan daarna met iemand over praten.</p>	

2. Leerlingen praten of lezen.
3. Evalueer.
Wat ging goed? Wat ging minder? Hoe kunnen we dat oplossen?
4. Wat weten we van de hoofdpersonages?
Samen een Venn-diagram maken op het bord waarop de eigenschappen van de belangrijkste personages met elkaar worden vergeleken. In buitencirkel eigenschappen die anders zijn, in overlappend gedeelte gemeenschappelijke kenmerken.
5. Schrijf een fragment uit een dagboek van een van de personages in het verhaal.
6. Lees voor volgende keer het boek uit. Bedenk alvast waar je met de klas nog over zou willen praten. Als dit te veel is, kan er na de miniles eerst nog even tijd gegeven worden om te lezen. Eventueel duo-lezen, goede lezer koppelen aan een minder goede lezer.

Gesprek 5

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen gaan nadenken over wat ze kunnen doen als ze een boek uit hebben.

Leerlingen ervaren dat het boek op sommige vragen wel antwoord heeft en op andere vragen niet.

Leerlingen kunnen motiveren welke passages hen aanspreken en een relatie leggen met het einde van het boek.

Interactie

Leerlingen stellen hun eigen vragen en bespreken deze met elkaar.

Leerlingen reageren op elkaar.

Leerkracht vat samen en stelt verdiepingsvragen.

Opbouw

1. Miniles over wat je kunt doen als je het boek uit hebt.
2. Boek uitlezen en/of mooiste stukjes uitzoeken.
3. In tweetallen de mooiste stukjes bespreken in het licht van het einde van het boek.
4. Enkele opmerkingen met de hele groep bespreken.
5. Evalueren van de gesprekken.
6. Iedere leerling schrijft een recensie over het boek.

1. Miniles

Wat kun je doen als je een boek uit hebt?	
<p>1. Verbinding We hebben het boek bijna uit.</p>	<p>2. Directe Instructie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerkracht vertelt dat ze het altijd een beetje jammer vindt als ze een mooi boek uit heeft. Zij/hij moet dan afscheid nemen van de personages en van de wereld in het boek. Zij/hij wil het liefste nog wat namijmeren over de personages. Zij/hij vergelijkt het met het klimmen van een berg. <i>Als ik de top bereikt heb, kijk ik naar beneden en dan ziet het dal er toch heel anders uit dan toen ik aan het klimmen was. Datzelfde heb ik ook bij het lezen van een boek. Herkennen jullie dat?</i> • Wat zouden we kunnen doen als we een boek uit hebben en we willen nog even in het boek blijven? <p>Leerkracht schrijft de ideeën van de leerlingen op een kaart.</p> <p>Wat doen we als we het boek uithebben? Nog eens de mooie stukjes opzoeken. Met anderen erover praten. Vragen die je hebt met elkaar bespreken. Bedenken wat je nu eigenlijk van het boek vindt.</p>
<p>3. Engagement Knie aan knie en praat met elkaar even door over wat jullie doen als je een boek uit hebt. Wat zouden jullie willen doen om wat langer in het boek te blijven? Ideeën van leerlingen worden op de kaart erbij geschreven.</p>	
<p>4. Slot We gaan het boek uitlezen en als je het boek uit hebt, blijf je eerst een minuutje stil nadenken. Daarna ga je een van de voorbeelden die we opgenoemd hebben uitvoeren, bijvoorbeeld terugbladeren en zoeken naar de mooiste stukjes.</p>	

2. Lezen en/of met een ander een van de activiteiten op de kaart uitvoeren.
Bespreek wat de geselecteerde stukjes te maken hebben met het einde van het boek.
3. Een vraag, opmerking, mening selecteren die jullie met de hele groep willen bespreken.
4. **Schrijf de opmerkingen/vragen/meningen van de leerlingen op het bord. Enkele van deze opmerkingen/vragen bespreken. Kies samen met de leerlingen de belangrijkste eruit.**
5. Evalueren.
Vraag aan de leerlingen wat ze van deze gesprekken vonden.

Hypothetisch leertraject

Ik denk dat leerlingen graag nog wat met elkaar willen praten over hoe ze het boek vinden. Ik denk dat sommige leerlingen echt op zoek gaan naar de meest aangrijpende stukken, dat sommige leerlingen hun vragen met elkaar willen bespreken en dat andere leerlingen weer meer over hun mening over dit boek willen praten. Als leerlingen kunnen aangeven hoe de stukjes die zij hebben geselecteerd al iets zeggen over het einde van het boek leggen ze een relatie tussen de gebeurtenissen in het boek en het grote idee van het boek. Ik denk dat de meeste leerlingen vooral vertellen waarom ze deze stukjes zo mooi vinden. In het groepsgebesprek kan de leerkracht vragen of die stukjes al iets zeggen over het einde van het boek. Ik denk dat er dan een gesprek ontstaat over waar het boek eigenlijk over gaat.

Misschien hebben leerlingen zelf wel andere ideeën, wat ze zouden willen doen (toneelstukje maken, brief naar schrijver, collage maken). Leerkracht bekijkt wat leerlingen in deze tijd kunnen doen en kan eventueel de volgende week nog gebruiken om de activiteiten uit te laten voeren. Leerlingen met dezelfde ideeën worden bij elkaar gezet en gaan brainstormen.

Ik ben heel benieuwd naar hun evaluaties!

Boek 2

Gesprek 1

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen leggen relatie met eigen leeservaringen.

Interactie

Leerlingen en leerkrachten stellen verschillende soorten vragen.

Leerkracht vraagt aan leerlingen om samen te vatten.

Opbouw

1. Leerlingen maken een *mindmap* n.a.v. de voorkant en de korte samenvatting op de achterkant van het boek. Als leerlingen nog nooit een *mindmap* gemaakt hebben, geeft de leerkracht een miniles over het maken van *mindmap*.
2. Leerlingen vergelijken in tweetalen hun *mindmap*.
3. Bespreken van verschillen in de *mindmaps* en opnemen van vragen die leerlingen hebben.
4. Leerkracht leest de eerste 30 pagina's voor. leerkracht kan tijdens het voorlezen bij moeilijkere stukjes zelf hardop denken. Bijvoorbeeld bij figuurlijk taalgebruik net doen alsof je er over nadent en je dan hardop afvragen *Hoe kan*

dat nou? Je kunt toch niet samen met een deur het huis invallen. Misschien wordt het wel duidelijk als ik verder lees. Oh, hier staat dat Lisette direct heel opgewonden begint te vertellen wat haar is overkomen. Ik denk dat met de deur in huis vallen gewoon wil zeggen dat je geen geduld hebt om eerst rustig te gaan zitten en dat je geen tijd neemt om even wat bij te komen, maar dat je direct begint met vertellen wat er gebeurd is.

4. Leerlingen vullen hun *mindmap* verder aan.
5. Volgende keer weer ongeveer 50 bladzijden zelf lezen. Plak post-its bij stukjes waar je iets te weten komt over de personages.

I. Miniles

Maken van een <i>mindmap</i>	
1. Verbinding We beginnen vandaag aan een nieuw boek.	2. Directe Instructie Als ik aan een nieuw boek begin, moet ik altijd eerst even in de stemming komen. Ik pak het boek vast, ruik er eens aan, lees de achterkant en kijk een tijdje naar de illustratie op de voorkant. Illustreer aan de hand van een eigen gelezen boek. Bijvoorbeeld Truus Matti, <i>Vertrektijd</i> Er gaan dan allerlei gedachtes door me heen zoals: <i>Mmm, lijkt me wel spannend, dat hotel ziet er wel vreemd uit, waarom zouden de letters hel rood zijn? Er staat ook een rode bus. Hotel ziet er wel erg leeg uit.</i> Soms vind ik het leuk om voordat ik ga lezen een <i>mindmap</i> te maken over alles wat er in me opkomt. In een <i>mindmap</i> kan ik alles opschrijven of tekenen waaraan ik denk bij een bepaald onderwerp. Het onderwerp zet ik in het midden en om dat onderwerp heen leg ik allerlei verbindingen. Laat zien hoe je een <i>mindmap</i> maakt naar aanleiding van de titel van <i>Vertrektijd</i> . Bijvoorbeeld vragen in een kleur, woorden met elkaar verbinden door streepjes, pijlen etc. Eventueel vertakkingen maken.
3. Engagement Neem deze <i>mindmap</i> even over en vul de <i>mindmap</i> aan met je eigen beelden.	
4. Slot Laat het nieuwe boek zien, vertel wat er op de achterflap staat (of lees voor). Vraag aan de leerlingen om hier hun eigen <i>mindmap</i> bij te maken.	

2. Leerlingen vergelijken hun *mindmap*. Eerst vertelt een leerling en mag de andere vragen stellen, daarna omdraaien. Waarin verschillen hun *mindmaps*? Naar aanleiding van het gesprek mogen ze hun *mindmap* aanvullen.
3. Vraag aan de leerlingen of er verschillen waren in de *mindmaps*. Hoe zou dat komen?

Zijn er vragen die nog niet beantwoord zijn? Welke? Lees deze vragen hardop voor.

4. Voorlezen, misschien worden sommige vragen al beantwoord.
5. Vul je *mindmap* verder aan en bewaar hem in je kastje.
6. We gaan weer lezen en post-its plakken. Lees ongeveer 35 pagina's.

Plak een post-it als je iets te weten komt over de personages in het boek.

Hypothetisch leertraject

Door het bespreken van de *mindmaps*, komen de leerlingen op nieuwe gedachtes. Misschien stellen leerlingen al vragen over de betekenis van het boek zoals *Wie zou Mister P nu kunnen zijn?* Of ze leggen een relatie tussen de voorkant en de titel, bijvoorbeeld *Ik denk dat het gaat over kamelen die verkocht worden.*

Ik denk dat de *mindmaps* nog niet echt geordend zijn, maar dat hoeft ook niet. Het belangrijkste doel is dat leerlingen hun eigen ideeën over het verhaal zichtbaar maken. Leerlingen worden zich ervan bewust dat ze al veel gedachtes over een boek hebben, voordat ze aan het lezen beginnen. Ik vermoed dat ze nu niet alleen tekstvragen stellen, zoals *Wat betekent de titel?* maar ook interpretatievragen zoals *Waarom zou er een rode bus op de voorkant staan?*

Ik denk dat leerlingen aangeven dat iedereen haar/zijn eigen *mindmap* heeft, omdat iedereen anders denkt, en misschien dat enkele leerlingen ook kunnen vertellen dat sommige dingen hetzelfde zijn omdat het allemaal over hetzelfde boek gaat.

Gesprek 2

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen leggen een relatie tussen wat er in het boek verteld wordt over de personages.

Leerlingen stellen vragen over het gedrag, de emoties, het karakter, de motieven en de bedoelingen van de personages.

Leerlingen kunnen open plekken invullen. Ze kunnen

- eigenschappen (emoties, karakter, gedrag, gedachtes, doelen) van de personages afleiden uit wat het personage doet en over zichzelf denkt of uit wat anderen over de personages vertellen.
- motieven aangeven voor het gedrag en gedachtes van de personages.
- expliciete en impliciete doelen en motieven van de personages opmerken.
- overeenkomsten en verschillen aangeven tussen de emoties, het karakter, het gedrag, gedachtes en de doelen van de personages.

Interactie

Leerlingen en leerkrachten stellen vragen en vatten samen.

Opbouw

1. In tweetallen ordenen van de post-its op een leeg blad.
 - Leerlingen vertellen aan elkaar wat meer over wat ze op hun post-it geschreven hebben.
 - Leerlingen kiezen een opmerking uit die zij het belangrijkste vinden. Deze opmerking wordt op een nieuw vel geschreven of geplakt. Op post-it ook paginanummer schrijven. Rondom deze opmerking worden de andere opmerkingen gegroepeerd. Leerlingen verbinden de opmerkingen met pijlen, kleuren, lijnen etc.
 - Wat is jullie belangrijkste ontdekking over de personages?
2. Bespreken van de belangrijkste ontdekkingen. Leerkracht probeert te focussen op hoe leerlingen bepaalde dingen te weten zijn gekomen. Als er aanleiding voor is het boek erbij pakken en stukjes laten voorlezen.

Leerlingen worden uitgedaagd om elkaar te bevragen en relaties te leggen met hun eigen opmerkingen.

Als er vragen of onduidelijkheden zijn deze vragen opschrijven.

Hoe kunnen we antwoord krijgen op deze vragen? Wie wil bepaalde vragen gaan uitzoeken?
3. Volgende keer lezen tot ongeveer het midden van het boek.

Plak post-its bij stukjes die je doen denken aan je eigen leven.

Gesprek 3**Doelen**Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen kunnen emoties, karakter, gedrag, gedachtes en doelen van de personages vergelijken met eigen emoties, karakter, gedrag en doelen.

Leerlingen kunnen motieven aangeven voor het denken en gedrag van de personages vanuit vergelijkingen met eigen leven.

Interactie

De leerkracht helpt om leerlingen zelf te laten denken en trekt zich terug uit het gesprek om leerlingen zelf te laten denken.

Opbouw

I. Miniles

Verbinding leggen tussen personages en eigen leven.	
<p>1. Verbinding</p> <p>Vorige keer hebben we gepraat over het karakter van het personage. Vandaag gaan we onderzoeken in hoeverre wij lijken op de personages. Om dat goed te kunnen doen, moeten we eerst een beeld geven van onszelf.</p>	<p>2. Directe Instructie</p> <p>Ik heb een beschrijving van mezelf gemaakt zoals ik die in een vriendenboekje zou kunnen opschrijven.</p> <p>Naam: Gertrud. Bijnaam: wijsneus. Verjaardag: 07-11-1950. Gezin: een man Jan en een tweeling Anneke en Ties. Vrienden: Leonieke, Anton en Anneke, Clothilde, Agnes. Hobby's: lezen, fietsen. Eet het liefst: spaghetti. Durf niet: in het donker naar huis te fietsen. Houdt niet van: mensen die niet eerlijk zijn. Allerbelangrijkste: gelukkig zijn. Grootste wens: fietstocht maken naar Italië. Karaktereigenschappen: volhouder, optimistisch. Belangrijkste doel: goed lesgeven. Liefelingsboek: <i>De Toverberg</i>.</p>
<p>3. Engagement</p> <p>Maak een eigen beschrijving van jezelf. (werkblad 3: een beschrijving van mezelf) Bespreek deze beschrijving met je buurman/ buurvrouw.</p>	
<p>4. Slot</p> <p>Maak een beschrijving van een van de personages in het boek.</p>	

2. Praat met je buurman/buurvrouw over de verschillen en overeenkomsten tussen de personages en jezelf. Pak het boek erbij en bespreek de passages op de post-its.
Welk belangrijk punt willen jullie in de kring bespreken?
3. Kring: * **Opschrijven van de belangrijkste gesprekspunten. Er een of twee uitkiezen om te bespreken.**
Leerkracht probeert leerlingen te laten vertellen over de emoties, karakter, gedrag, gedachten en doelen van de personages en probeert ook leerlingen een vergelijking te laten maken met hun eigen leven. Hebben ze ook wel eens dezelfde emoties als de personages (bijvoorbeeld zich ergens over schamen, iets niet durven vertellen). Hoe beleven zij deze emoties? Wat doen ze anders dan de personages? Hoe denken de leerlingen over het gedrag van de personages? Vinden ze het in de haak, zouden ze hetzelfde doen, of zouden ze het zelf anders aanpakken?

4. * **Schrijf een of enkele pagina's uit het dagboek van een van de personages (werkblad 4).**
5. Volgende keer weer ongeveer 40 pagina's lezen en als je wilt post-its plakken bij stukjes waar je met anderen over wilt praten.

Gesprek 4

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Relatie leggen met eigen leven.

Mening geven over de juistheid van het gedrag en de doelen van de personages.

Opbouw

1. Miniles

Invloed van het boek op mijn eigen leven.	
<p>1. Verbinding We hebben het boek al weer bijna uit. We hebben al heel veel gepraat over wat de personages in het boek overkomt, hoe ze omgaan met hun emoties. Jullie hebben onderzocht welke karaktertrekken de personages hebben en we hebben ook een vergelijking gemaakt met onze eigen levens.</p>	<p>2. Directe Instructie Als een boek me echt boeit, denk ik ook na over wat uit het boek ik zou willen meenemen in mijn eigen leven. Vertel over een verhaal, boek dat je aan het denken heeft gezet over je eigen leven. Bijvoorbeeld in het boek <i>Oorlogswinter</i> zijn verschillende stukjes waar ik over bleef doordenken. Het maakte erg veel indruk op me dat Michiel er eerst heilig van overtuigd was dat Schafter een foute NSB'er was en dat dat naderhand helemaal niet waar bleek te zijn. En ook dat Michiel geen enkele Duitser vertrouwt en dat dan juist een Duitse soldaat zijn jongere broertje durft te redden. En ook het stukje waaruit blijkt dat niet een of andere lafaard maar de moedige kameraad van Michiel de Duitse soldaat vermoord heeft waardoor Michiels vader door de Duitsers gegijzeld en vermoord werd. Uit al die stukjes blijkt hoe belangrijk het is dat je niet te snel over iemand oordeelt, omdat je het als je alleen op uiterlijk en op vooroordelen afgaat wel eens helemaal mis kunt hebben. Stel je voor dat mensen uit het verzet Schafter vermoord zouden hebben omdat ze Michiel geloofden.</p>
<p>3. Engagement Denk een minuutje voor jezelf na of je ooit een boek gelezen hebt waardoor je aan het denken gezet werd over je eigen leven. Vraag wie er een voorbeeld heeft van een dergelijk boek. Als er maar enkele leerlingen zijn, deze leerlingen hierover laten vertellen. Als er veel leerlingen zijn eerst even in tweetallen laten vertellen.</p>	
<p>4. Slot Pak het boek erbij, bekijk nog eens alle opmerkingen die je gemaakt hebt en schrijf dan op wat je uit dit boek zou willen meenemen in je eigen leven.</p>	

2. *Placemat*

In groepjes van vier bespreken leerlingen de mee te nemen ideeën uit het boek. Ieder groepje krijgt een flap. In het midden van de flap maken leerlingen een vierkant van 20 bij 20 cm. De ruimte buiten dit vierkant wordt verdeeld in vier gelijke stukken. Iedere leerling vult in het vak waar zij/hij het dichtste bij zit haar/zijn ideeën uit het boek in die zij/hij wil meenemen (bijvoorbeeld niet snel oordelen, niet te goedgelovig zijn, anderen een kans geven, aan anderen denken, laten merken als ik iemand aardig vind). Leerlingen leggen aan elkaar uit wat ze bedoelen, andere kinderen mogen hier vragen over stellen.

In het midden van het vak schrijven de leerlingen één of twee ideeën op waarin ze allemaal hun eigen ideeën terugvinden. Bijvoorbeeld Goed nadenken voordat je een oordeel geeft.

3. In de grote groep worden de ideeën van iedere groep opgeschreven. Kies een idee uit om over door te praten. Wie wil hier iets meer over vertellen? Wie kan een voorbeeld geven uit zijn eigen leven? Voor wie geldt dat ook? Voor wie niet? Gaat het altijd op? Leg ook weer een relatie met het boek. Hoe komt dat in het boek naar voren? Wat zou ... (een van de personages) hiervan vinden? Kun je ook vertellen hoe dat komt dat je dat denkt? Wie denkt er anders over? Welk personage zou het hier helemaal niet mee eens zijn? Wat zou zij/hij belangrijk vinden? Hoe vind je dat?
4. Als er nog tijd is kunnen leerlingen nog even in hun boek lezen. De volgende keer heeft iedereen het boek uitgelezen. Leerlingen denken na wat ze willen doen nu het boek uit is.

Gesprek 5

Mening geven over het boek

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- Oordeel geven over het boek.
- Keuze maken over wat te doen als het boek uit is.

Opbouw

1. Keuze maken wat te doen nu het boek uit is.
2. Bespreken in groepjes van de gemaakte keuzes.
3. Belangrijkste bevindingen met de hele groep bespreken.
4. **Schrijf een recensie over dit boek (werkblad 5)**
 1. Leerkracht laat de kaart zien. Wat doen we als we een boek uit hebben? Kunnen we de kaart nog aanvullen? Bespreken van de voorstellen. Wie wil wat gaan doen of uitzoeken?

2. Groepjes worden gevormd op grond van de gemaakte keuzes. Bijvoorbeeld
 Groep die gaat praten over de mooie fragmenten.
 Groep die vragen met elkaar gaat bespreken.
 Groep die tekeningen gaat maken bij het boek.
 Groep die een toneelstukje gaat maken over het boek.
3. Ieder groepje vertelt en/of laat zien wat ze gedaan hebben.
 Andere leerlingen bevragen en geven feedback.
4. **Leerlingen schrijven een recensie over dit boek. Ze schrijven de recensie op de computer en slaan de recensie op in een mapje 'boekbeoordelingen'. De recensies worden naar mij gemaïld.**

Boek 3

Bij de bespreking van dit boek komen veel werkvormen uit de vorige besprekingen terug. De leerkracht kan zich nu steeds meer terugtrekken. De bespreking van dit boek is een voorbereiding op de volgende serie gesprekken waarbij leerlingen zelfstandig met elkaar hun leeservaringen gaan bespreken.

Gesprek 1

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen leggen relatie met eigen leeservaringen.

Interactie

Leerlingen reageren op elkaar, geven zelf ideeën hoe ze met elkaar over het boek kunnen praten.

Opbouw

1. Miniles over wat we kunnen we doen voordat we een boek gaan lezen.
2. Leerlingen bespreken in een groepje van vier/vijf hun verwachtingen over het boek.
3. Ieder groepje brengt verslag uit over hoe het is gegaan.
4. Leerkracht leest ongeveer 30 pagina's voor en vraagt tussendoor aan leerlingen om hardop te vertellen wat ze denken.
5. Leerlingen geven zelf aan als ze hun gedachtes hardop willen vertellen.
6. Leerkracht vraagt aan leerlingen ideeën voor het volgende gesprek.
 Welke afspraken willen de leerlingen maken?

1. Miniles

Wat kunnen we doen voordat we een boek gaan lezen?	
<p>1. Verbinding We hebben twee boeken samen gelezen en besproken. We gaan dit nog een keer samen doen. Na dit boek denk ik dat jullie in een groepje zelfstandig een boek kunnen lezen en ook samen daar interessante gesprekken over kunnen houden. Het is dan wel belangrijk dat jullie zelf ideeën hebben hoe jullie dat gaan aanpakken.</p>	<p>2. Directe Instructie Stel je voor dat jullie dit boek in een groepje zelfstandig zouden gaan lezen. Jullie hebben nog niets uit het boek gelezen. Ik deel het boek dadelijk uit. Wat zouden jullie kunnen doen voordat je aan het boek begint? Schrijf de ideeën van de leerlingen op een kaart. Bijvoorbeeld Wat kunnen doen voordat we een boek gaan lezen?</p>
<p>3. Engagement Bespreek even met je buurman/buurvrouw hoe jullie het zouden aanpakken. Hoe ging het?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voorkant bekijken en achterflap lezen. • Maken van een mindmap. • Rondje waarin iedereen zegt waar zij/hij denkt dat het boek over gaat. • Rondje waarin iedereen zegt wat haar/zijn eerste indruk is.
<p>4. Slot We maken groepjes van vier of vijf leerlingen. Bespreek eerst met dit groepje welk idee jullie gaan uitvoeren en ga dat idee vervolgens ook uitvoeren. Het groepje dat nu gevormd is, blijft gedurende de gesprekken over dit boek bij elkaar. Vast leesgroepje dus.</p>	

2. Leerlingen bespreken in een groepje van vier of vijf hun verwachtingen over het boek.
3. Ieder groepje brengt verslag uit over hoe het gegaan is.
4. Leerkracht zegt dat zij/hij nu eerst weer een aantal bladzijden gaat voorlezen en dat zij/hij het verhaal af en toe onderbreekt om aan de leerlingen te vragen wat ze denken. Dit kan door gewoon te vragen om met elkaar te bespreken wat ze nu denken. Andere mogelijkheden zijn stoppen bij een zin die je belangrijk vindt en zeggen dat je denkt dat dit een belangrijke zin is. Vragen om te luisteren en de zin herhalen en vragen of ze daar eens met elkaar over willen praten.
5. Na ongeveer 15 pagina's gelezen te hebben zegt de leerkracht dat leerlingen nu ook zelf mogen aangeven als ze iets horen waar ze over willen praten. Steek je hand maar op als je je gedachtes wilt vertellen of als je de gedachtes van andere leerlingen wilt horen.
6. Na ongeveer 30 pagina's stoppen. Vragen aan de leerlingen hoe ze verder willen gaan.
Afspraken maken voor de volgende keer.

Hypothetisch leertraject

Ik denk dat leerlingen het maken van een *mindmap* wel zullen noemen als idee om mee te beginnen. Dit ligt nog vers in hun geheugen. Mochten leerlingen geen flauw idee hebben wat ze kunnen gaan doen, of als leerlingen aangeven dat ze direct met lezen willen beginnen, kan de leerkracht deze ideeën ter discussie stellen. Wat vinden anderen van het idee om direct te beginnen met lezen? Iedere leerling schrijft kort op wat zij/hij vindt en waarom zij/hij dat vindt. De leerkracht maakt in de klas drie hoeken: mee eens, niet mee eens, en twijfel. Leerlingen gaan in hun keuzehoek staan. Praten even met hun buurman/buurvrouw over hun keuze. Leerkracht vraagt aan leerlingen om hun mening toe te lichten met argumenten. Als leerlingen hierdoor van mening veranderen, gaan ze in de andere kring staan. Ik vermoed dat er wel voldoende argumenten uitkomen om eerst met elkaar te bespreken wat de verwachtingen van het boek zijn, voordat de leerlingen beginnen met lezen. Als leerlingen niets vertellen over de *mindmaps* die ze gemaakt hebben, kan de leerkracht hen daar ook aan herinneren. Ik denk wel dat veel leerlingen een *mindmap* willen maken, maar als ze op ideeën komen om elkaar te interviewen, of een tafelrondje te maken is dat natuurlijk ook goed.

Ik weet echt niet of leerlingen hand op gaan steken om hun gedachtes te vertellen. Als dat niet gebeurt, kan de leerkracht op het einde wel naar hun gedachtes vragen. Zij/hij kan aangeven dat leerlingen helemaal in het verhaal zaten en daarvoor niet zo bewust waren van wat ze dachten. Misschien kunnen leerlingen nu achteraf wel hun gedachtes vertellen.

Op de vraag van hoe nu verder te gaan, denk ik dat leerlingen met het idee komen om post-its te plakken bij passages waarover ze willen doorpraten. Spreek met de groep af wat ze voor kernwoorden op het post-its schrijven. Bijvoorbeeld vragen, mooie passages, eigen leven, kenmerken personages.

Gesprek 2

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- Leerlingen leggen relaties binnen het boek.
- Leerlingen leggen relaties met hun eigen leven.

Opbouw

1. In hun leesgroepjes interviewen leerlingen elkaar over de opmerkingen op de post-its. Per groep een opmerking/vraag selecteren om in de groep te bespreken.
2. Vragen/opmerkingen van alle groepen op het bord noteren. Een of twee opmerkingen selecteren om op door te praten.

3. Afspraken maken voor het volgende literaire gesprek.
 1. In de leesgroepjes gaan we elkaar dadelijk interviewen over de opmerkingen op de post-its. Hoe gaan we dat doen?
 1. Kies eerst zelf een post-it uit waarover je geïnterviewd wilt worden.
 2. Daarna eerst in tweetallen of drietallen elkaar interviewen. Een kind vertelt, ander kind is (zijn) interviewer.
 3. Rollen omdraaien.
 4. Iedere interviewer vertelt aan het groepje wat zij/hij van het interview heeft opgestoken.
 2. Bespreek met elkaar wat jullie met de hele groep willen bespreken. Je moet een onderwerp uitkiezen.
 3. Onderwerpen/vragen worden opgeschreven.
Een onderwerp wordt uitgekozen om met de hele groep te bespreken. De leerkracht moedigt leerlingen aan om samenvattingen te geven en om aan elkaar toelichting en verheldering te vragen.
 4. Afspraken maken voor de volgende keer. Naast de ideeën van de leerlingen geeft de leerkracht nu zelf ook een opdracht om te letten op de verandering in het gedrag van de personages. Zij/hij geeft aan dat we volgende keer alweer bijna op de helft van het boek zijn. In ieder boek dat we gelezen hebben, maken de personages van alles mee en daardoor veranderen ze ook een beetje. Let er bij het lezen eens op of de personages veranderen en waardoor dat komt.

Plak post-its bij stukjes waar je merkt dat het gedrag van de personages verandert.

Hypothetisch leertraject

Leerlingen leren om naar elkaar te luisteren en om op elkaar in te gaan. Ik denk dat er binnen de groepjes grote verschillen zijn hoe kinderen met elkaar praten. De leerkracht kan leerlingen die snel zijn uitgepraat, stimuleren om wat langer door te praten door te verwijzen naar de kaart Hoe kunnen we wat langer doorpraten over opmerkingen op de post-it? Een groepje dat het goed doet, kan in het begin van het volgende gesprek in een minulesje laten zien hoe ze gewerkt hebben.

Gesprek 3

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Leerlingen bespreken met elkaar hun vragen over het boek en leggen relaties met hun eigen leven.

1. Miniles over hoe we met elkaar in een groepje goed kunnen discussiëren over het boek.
2. Leerlingen gaan in hun groepje een vraag over het boek met elkaar bespreken.
3. Ieder groepje brengt aan de klas verslag uit over
 - Hoe verliep het gesprek?
 - Wat heeft het groepje ontdekt over het boek?
4. Afspraken maken voor het volgende gesprek.

1. Miniles

Hoe kunnen we met elkaar in een groepje discussiëren over het boek.	
<p>1. Verbinding Ik heb in het vorige gesprek een groep gezien die heel goed met elkaar aan het praten was over het boek. Ik wil aan die groep vragen om een stukje uit dat gesprek voor de klas voor te doen. Het is natuurlijk anders als de hele klas naar jullie kijkt, maar probeer de hele klas te vergeten en op dezelfde manier te praten als je alleen met elkaar aan het praten bent.</p>	<p>2. Directe Instructie Een groepje laat een stukje van hun gesprek zien (kan eventueel ook door de videofilm te laten zien). Andere leerlingen kijken wat er gebeurt. Het gesprek evalueren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat ging erg goed? • Zijn er dingen besproken waar je zelf op door zou willen praten? • Zijn er tips? • Kunnen we de kaarten: Wat kunnen we zeggen als iemand iets verteld heeft en Hoe kunnen we langer doorpraten over de post-its nog aanvullen?
<p>3. Engagement Praat even met je buurvrouw/buurman door over een stukje uit het gesprek dat je net gezien hebt.</p>	
<p>4. Slot Ga nu in je leesgroep met elkaar praten over de opmerkingen op de post-its. Je mag het op dezelfde manier doen als de vorige keer (eerst in tweetallen elkaar interviewen, rollen wisselen en vertellen wat je geleerd hebt), je mag ook een eigen manier bedenken, als je er maar voor zorgt dat iedereen uit je groepje iets mag vertellen.</p>	
<p>Hoe kunnen we in een groepje discussiëren over het boek? Meer vragen aan elkaar stellen, bijvoorbeeld Vragen naar voorbeelden uit je eigen leven. Heb je zelf wel eens zoiets meegemaakt? Vragen waarom het personage anders is dan jezelf. Vragen of je de hoofdpersoon aardig vindt en waar dat aan ligt.</p>	

2. Leerlingen praten in hun groep over de post-its.
3. Uitwisseling met de hele klas.
 - Hoe verliep het gesprek?
 - Wat hebben leerlingen in het gesprek ontdekt?
 De leerkracht vraagt door naar de verandering in de personages.
4. Afspraken maken voor de volgende keer. Wat wil ieder groepje gaan onderzoeken?

Hypothetisch leertraject

Het gesprek van het voorbeeldgroepje zal zeker anders verlopen dan tijdens het echte gesprek. De leerkracht kan het groepje eerst zelf laten reflecteren op het gesprek. Leerkracht kan aangeven dat het niet gek is dat je je anders gedraagt als alle leerlingen op je letten. Geef leerlingen een compliment dat ze dit gedurfd hebben. Ik denk dat de leerlingen die observeren eerst wat minder belangrijke opmerkingen zullen maken, bijvoorbeeld over het uiterlijk en het gedrag (lachen, wiebelen, stotteren). De leerkracht kan vragen naar een moment in het gesprek waardoor ze erg geboeid waren. Wat gebeurde er toen? Als er weinig uitkomt, kan de leerkracht de twee kaarten Wat kunnen we zeggen als iemand iets verteld heeft? en Hoe kunnen we langer doorpraten over een post-it? erbij halen en vragen of ze dingen gezien hebben die op deze kaarten staan. Daarna nieuwe kaart maken Hoe kunnen we in een groepje discussiëren over een boek?

Ik denk dat leerlingen elkaar nu meer vragen gaan stellen en dat er bij enkele groepjes ook echte ontdekkingen gedaan worden. De leerkracht kan aangeven dat dat de bedoeling is van de gesprekken en dat het heel knap is als dat in je gespreks-groep lukt. Geef aan dat je nieuwsgierig bent of dat de andere groepjes ook gaat lukken.

Gesprek 4

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet.

Mening geven over de juistheid van het gedrag en de doelen van de personages.

Verwoorden van sympathie of antipathie voor een van de personages.

Opbouw

1. Bespreken in het eigen groepje van de opmerkingen en vragen over het boek.
2. Evalueren in de groep van de ervaringen.
 - Hoe ging het?
 - Nieuwe dingen ontdekt?
3. De leerkracht vraagt naar de mening van de leerlingen over de personages. Met wie zouden ze bevriend willen zijn, met wie niet? Waar ligt dat aan? Wat willen de personages eigenlijk? Kan dat wel?
4. Leerlingen schrijven een boze brief naar een personage dat ze niet sympathiek vinden (werkblad 6). Ze schrijven ook het antwoord van het personage aan henzelf (werkblad 7). Als er geen onsympathiek personage voorkomt, schrijven leerlingen een interview met het personage en verzinnen ze zelf de antwoorden (werkblad 8).
5. Volgende keer het boek uitlezen, met je groep afspreken wat je in je groep wilt bespreken. We gaan in ieder geval praten over de betekenis van dit boek.

Hypothetisch leertraject

Het kan zijn dat sommige leerlingen geen post-its meer geplakt hebben en niet goed weten wat ze moeten gaan doen. Leerkracht bespreekt met deze groepjes wat er mis is gegaan. Leerkracht vraagt aan leerlingen wat er moet gebeuren om een goed gesprek met elkaar te voeren over het boek. Als er weinig uitkomt, kan de leerkracht aan deze groepjes vragen opgeven om met elkaar te gaan bespreken.

Bijvoorbeeld

- Wat kun je zeggen over het gezinsleven van de hoofdpersoon? Zou je zelf in een dergelijk gezin willen wonen?
- Hoe veranderde de persoon in de loop van het verhaal?
- Waarom is de hoofdpersoon hetzelfde of niet hetzelfde als jij?
- Zou het verhaal anders verlopen als de hoofdpersoon geen jongen, maar een meisje was, of geen meisje maar een jongen.
- Wat zou de hoofdpersoon in het begin gedaan kunnen hebben om het verhaal anders te laten verlopen?
- Waar zal de hoofdpersoon over 20 jaar vanaf nu zijn?
- Waarom zou je wel of niet bevriend willen zijn met de hoofdpersoon?
- Wat deed de hoofdpersoon waardoor jij hem wel of niet aardig vindt?
- Waar kun je een voorbeeld geven van een probleem van de hoofdpersoon dat jij in je eigen leven ook hebt gehad?
- Naar wie ging de hoofdpersoon toe voor steun en begrip?

- Wat is de grootste wens van de hoofdpersoon? Denk je dat die wens in vervulling kan gaan? Waarom wel/niet?
- Wat zal er met de hoofdpersoon gebeuren in een vervolg van dit boek?

In de evaluatie aan leerlingen waarbij het wel goed is gegaan, vragen waar dat aan ligt. Welke tips kunnen zij geven?

Gesprek 5

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- Kan met medeleerlingen discussiëren over de betekenis van het boek.
- Kan een oordeel geven over het boek en het boek vergelijken met andere boeken en media.

Opbouw

1. De leerkracht zegt tegen leerlingen dat ze met elkaar gaan praten over de betekenis van het boek. Jullie hebben zelf ook opmerkingen gemaakt. Probeer eens met elkaar een *mindmap* te maken over de betekenis van het boek. Leerlingen krijgen een groot vel en schrijven daar in het midden op: Betekenis van het boek. Jullie laten in je *mindmap* zien hoe jullie opmerkingen in verband gebracht kunnen worden met de betekenis van het boek. Moeilijke opdracht, maar probeer het maar uit. Het is jullie *mindmap*, dus er kan niks fout gaan.
2. Leerlingen discussiëren met elkaar over de betekenis van het boek.
3. Uitwisseling met de hele groep.
Ieder groepje brengt verslag uit en laat de *mindmap* zien. Andere groepjes reageren hierop. Als er verschillende betekenissen naar voren komen, deze tegenstelling benoemen en hierover een discussie uitlokken. Vraag om dit boek te vergelijken met de andere twee besproken boeken. Eerst even in tweetallen, daarna enkele leerlingen laten vertellen, en anderen mogen hier weer op reageren.
Vraag aan leerlingen of ze andere boeken kennen met hetzelfde thema.
Welk boek is beter? Waarom?
Ga in op de verschillen tussen de personages in de boeken. Lijken ze op elkaar? Waarom zijn ze toch anders?
Vraag naar andere boeken van de schrijver en laat ze vergelijking maken met dit boek. Vergelijk de personages in de boeken. Lijkt de meester uit *Groep 8 aan de macht* op andere meesters uit de boeken van Jacques Vriens?

Vraag naar bewerkingen van dit boek, bijvoorbeeld film, stripverhaal.
Wat vinden ze van deze bewerkingen?

4. Leerlingen schrijven een motivatie om aan dit boek wel of niet een Gouden Griffel toe te kennen (werkblad 9).

Hypothetisch leertraject

Ik denk dat leerlingen eerst gaan praten over de post-its. De leerkracht kan helpen door bij ieder groepje even te luisteren. Als leerlingen praten over hun opmerkingen kan de leerkracht aangeven dat dat heel goed is, en dat ze wel nieuwsgierig is naar wat die opmerkingen nu zeggen over wat het boek voor hen betekent.

Als leerlingen direct zijn begonnen met plakken van de post-its, kan zij/hij vragen of de leerlingen nog duidelijker kunnen aangeven wat de opmerking nu te maken heeft met de betekenis van het boek. Leerlingen kunnen pijlen, vragen, symbolen etc., toepassen. Ook mogen de opmerkingen aangevuld en veranderd worden.

Als er in het klassikale gesprek verschillende betekenissen naar voren komen, kan er teruggegrepen worden op het eerste gesprek waarin leerlingen ook verschillende betekenissen bij boeken verteld hebben. De leerkracht kan benadrukken dat het juist heel goed is dat verschillende groepjes andere betekenissen hebben gevonden. Ieder kan en mag zijn eigen betekenis uit het boek halen. Dat maakt lezen nu juist zo spannend. Natuurlijk kun je hier wel met elkaar over discussiëren en het kan ook heel goed dat je mening daardoor verandert.

Besluit met een algemene evaluatie over dit boek en als leerlingen er aan toe zijn aangeven dat de leerkracht er alle vertrouwen in heeft dat leerlingen zelfstandig met elkaar over een boek gaan praten. Mochten de leerlingen er nog niet aan toe zijn, dan vertellen dat we volgende keer weer met een nieuw boek beginnen. Leerlingen mogen dan wel suggesties geven voor een boek.

Mogelijke aanpak voor het zelfstandig lezen en discussiëren

1. Leerlingen zelf inbreng geven bij het samenstellen van de groepen en de keuze van de boeken.

Vraag aan leerlingen of er leerlingen bij zijn die een voorkeur hebben om een bepaald boek met elkaar te bespreken. Laat andere leerlingen intekenen op een boek. Zeg tegen leerlingen dat het niet erg is als ze een boek willen lezen dat misschien iets te gemakkelijk voor hen is, maar dat ze niet bij een groep moeten gaan zitten die een te moeilijk boek wil gaan lezen. Als er te weinig boeken zijn, zelf boeken aandragen en leerlingen hieruit laten kiezen.

2. Leerkracht maakt zelf de groepen en leerlingen bespreken met deze groep welk boek ze samen gaan lezen. Leerkracht geeft eventueel suggesties voor een boek. Ik maak zelf ook een lijstje met aanbevolen boeken.
Samenstelling van groepen: keuze tussen heterogene groepen, waarbij leerlingen van elkaar kunnen leren, of homogene groepen waarin leerlingen van ongeveer hetzelfde leesniveau bij elkaar zitten. Ik heb zelf de voorkeur voor heterogene groepen, maar ik kan me voorstellen dat bij erg grote verschillen leerlingen van ongeveer hetzelfde niveau bij elkaar zitten.
3. Als de groepen bij het vorige boek goed functioneren, kan er ook voor gekozen worden deze groepen te handhaven. Het voordeel is dat deze leerlingen met elkaar kunnen samenwerken.
4. Als de keuze van de boeken gemaakt is, dit aan mij doorgeven, zodat ik kan zorgen voor voldoende exemplaren voor iedere groep.
5. Tijdens het eerste literaire gesprek worden de boeken uitgedeeld.
6. Alle leerlingen krijgen ook een leesschrift waarin ze afspraken kunnen noteren en na iedere bijeenkomst opschrijven waar ze over gesproken hebben. Ze mogen het schrift ook mee naar huis nemen en er tijdens of na het lezen hun leeservaringen in opschrijven. Ook de post-its kunnen ze hierin opplakken.

Ik geef in grote lijnen de mogelijke invulling van de gesprekken aan. Als de leerlingen nog niet toe zijn aan deze eigen invulling passen we het programma aan.

Keuzeboek 4 Leerlingen lezen en bespreken in een groepje zelfstandig een boek

Gesprek 1

Doelen

Leerlingen bespreken met elkaar wat ze met hun boekenclub willen.

Leerlingen oriënteren zich op hun boek.

Opbouw

1. Leerkracht vertelt dat leerlingen een eigen leesclub gaan oprichten. Als je in een club zit, wil je natuurlijk wel weten wat je in die club wilt gaan doen. Ik ben lid van een toneelclub, omdat ik het leuk vind om toneel te spelen. Mijn droom is om een prachtige uitvoering te geven, waar iedereen laaiend enthousiast over is. Voordat we over het boek gaan praten, gaan jullie eerst met elkaar praten over wat jullie met deze leesclub willen. Maak maar eens een woordweb met: Wat wij willen met onze club. Je mag ook een naam verzinnen voor jullie club.
2. Iedere leesgroep maakt een woordweb over wat ze met de club willen bereiken.
3. In de kring worden de belangrijkste ideeën besproken.
Leerkracht vertelt hoe de structuur van de bijeenkomsten is.

Jullie mogen zelf weten wat je in de leesclub gaat doen en hoe je dat gaat aanpakken.

Om het goed te laten verlopen, moeten we wel een paar afspraken maken.

Afspraken

Maak een planning wanneer je het boek wilt uithebben. Het kan tussen drie en vijf weken.

- Iedere bijeenkomst start met een rondje vertellen wat je gelezen hebt.
- Daarna bespreken van de opmerkingen op de post-its.
- Afspreken wat je volgend keer gaat lezen en waar je op gaat letten bij het lezen.

De eerste bijeenkomst

Deze eerste bijeenkomst hebben jullie nog niets gelezen en nog niets afgesproken.

De leerkracht vraagt wat leerlingen nu met elkaar kunnen bespreken.

- Wanneer jullie het boek uit willen hebben.
- Een planning maken wanneer jullie wat gelezen hebben.
- Praten over de voorkant en de achterflap. *Mindmap* maken. De leerkracht kan kaart erbij halen Wat kunnen we doen voordat we een boek gaan lezen.
- Afspraak maken voor de volgende keer Waar gaan we op letten bij het lezen?

4. Leerlingen gaan in hun groepje aan het werk.

5. Ieder groepje brengt verslag uit over hoe het is gegaan en wat ze besproken hebben.

Vraag aan leerlingen of ze verschillen en overeenkomsten zien tussen de verschillende boeken.

Vraag naar hun plannen voor de volgende week.

6. Ieder groepje spreekt met elkaar af waar ze tijdens het lezen op gaan letten (mooie fragmenten, vragen, moeilijke stukjes, saaie stukjes, personages, wat er gebeurt).

Ieder groepje schrijft op wat ze voor volgende week hebben afgesproken.

Niet alleen het aantal pagina's, maar ook waar ze op letten tijdens het lezen.

Hypothetisch leertraject

Het kan best zijn dat sommige groepjes niet echt aan het werk gaan, maar een beetje lol gaan trappen. De leerkracht kan naar dit groepje toegaan en vragen of ze goed bezig zijn. Als leerlingen er een grapje van maken, kan de leerkracht aangeven dat zij/hij andere dingen gezien heeft. Keuze is aan de groep, serieus gaan werken en iets leren of zo bezig blijven en lekker dom blijven. Vraag aan de leerlingen hoe ze het gaan aanpakken.

Ik denk dat leerlingen het wel waarderen dat ze hun eigen keuzen mogen maken en dat ze als ze eenmaal weten wat ze gaan doen, wel serieus over het boek gaan praten.

Als het nodig is kan de leerkracht ook voorstellen om tijdens iedere bespreking een voorzitter te benoemen, die de bespreking leidt.

Gesprek 2

Doelen

Leerlingen praten met elkaar over hun post-its. Ze komen zo meer in de wereld van het boek. Leerlingen leggen relatie met hun eigen leven en denken na over de betekenis van het boek. Vanuit het vertellen van wat ze gelezen hebben, ontstaan er nieuwe gedachtes over het boek.

Opbouw

1. In de kring vertellen leerlingen wat ze gaan doen.

Leerkracht wijst op de structuur

- Vertel wat je gelezen hebt.
- Praten over de post-its.

Mogelijke werkwijze

Ieder kiest twee of drie post-its uit waar opmerkingen ontstaan waarover zij wat meer gaan vertellen. Deze post-its leggen ze voor zich op tafel. Een van de leerlingen laat een post-it zien en daar wordt dan zo lang mogelijk over gepraat. Als op de andere post-its opmerkingen staan die van toepassing zijn op het gesprek worden ze erbij gelegd.

- Op het einde samenvatten wat je besproken hebt.
- Afspraken maken voor de volgende keer zoals lezen van het aantal pagina's en bij welke stukjes ga je post-its plakken.
 1. Leerlingen bespreken met elkaar hun post-its. Leerkracht kan als het nodig is bij een groepje erbij gaan zitten en vragen of ze even mee mag doen. Bij ieder groepje even observeren en kijken hoe het gaat.
 2. Evalueren in de kring. Ieder groepje vertelt hoe het gegaan is. De leerkracht vraagt naar ontdekkingen tijdens het gesprek en wat ze verder nog in de leesclub willen uitzoeken.

Gesprek 3**Doel**

Leerlingen zoeken naar uitspraken in het boek die ze met de hele groep willen bespreken.

Opbouw

1. De leerkracht geeft aan dat in de volgende bijeenkomst een discussie wordt gevoerd met de hele groep over alle boeken.
Ieder groepje zoekt in haar/zijn boek naar uitspraken waarover ze met de hele groep willen discussiëren. Bijvoorbeeld Iedereen verdient een tweede kans.
Ga maar eens in je leesgroep zitten, pak het boek erbij en ga op zoek naar uitspraken die zo interessant zijn dat je er met de hele groep over wilt praten.
2. Leerkracht schrijft de stellingen van ieder groepje op.

Gesprek 4**Doel**

Nadenken over algemene waarheden die in het boek naar voren komen.

Opbouw

Stellingenspel.

Gesprek 5**Doelen**

Beoordelen van het boek.

Verkiezing van het supertopboek.

Recensies worden op een speciale website gezet, zodat ook de leerlingen uit de andere school deze recensies kunnen lezen.

Opbouw

1. Vergelijken en beoordelen van de gelezen boeken. Maak een top drie.
2. In de leesclubs bespreken leerlingen wat ze van het boek vinden, ze vergelijken het met de andere boeken en maken een top drie.
3. Ieder groepje licht zijn top drie toe. Leerlingen gaan hierover met elkaar in gesprek.

4. Leerkracht geeft opdracht om een individueel juryrapport te schrijven over het supertopboek (zie bijlage 10).
5. De motivatie voor wel of niet Gouden Griffel en de recensie kunnen worden bijgesteld. Als leerlingen er toestemming voor geven worden ze *on line* gezet.

Gesprek 6

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- Leerlingen kunnen de betekenis van hun lievelingsboek verwoorden.
- Leerlingen beseffen dat hun voorkeur voor boeken kan veranderen.

Opbouw

1. Leerkracht zegt dat zij/hij nieuwsgierig is of leerlingen nu andere lievelingsboeken hebben dan in het begin van het jaar.
2. Leerlingen praten in tweetallen over hun lievelingsboek (zie gesprek 1)
3. Invullen van werkblad 11 Mijn lievelingsboek.
4. Invullen van werkblad 12 Evaluatie van de gesprekken.

Ik ben me er van bewust dat iedere leerkracht en ieder klas anders is en dat dat ook zeker in de gesprekken te merken zal zijn. Dat maakt het onderzoek juist interessant!

Mochten jullie tussentijds vragen hebben, dan kun je me altijd bellen of mailen,

Heel veel succes en heel veel plezier.

Gertrud Cornelissen

BIJLAGE 2

WOORDEN EN ZINNEN EMOTIONELE LEESBELEVING

Woorden	Ervaren van aangename (<i>eufore</i>) en onaangename (<i>dysfore</i>) emoties door meeleven met het verhaal of met de personages	Gevoelens van sympathie/antipathie ten opzichte van de personages	Afstandelijke, evaluatieve gevoelens ten opzichte van het verhaal
Angst	Ik werd bang toen ze verdwaalden.		Het was een akelig verhaal.
Boos	Ik werd boos op Jo-Jo.		
Droevig	Als ik het boek lees, krijg ik een droevig gevoel, dat is wel jammer.		
Grappig	Ik had pret om wat er allemaal gebeurde.	Ik vond opa grappig. Dr. Proktor is een gekke professor.	Het was een grappig verhaal.
Leuk	Ik moest lachen om de scheetjes in het verhaal.		Ik vond het niet leuk, want ik kwam er niet in.
Saai	Ik verveelde me bij het lezen.		Het was een saai verhaal.
Spannend	Ik kreeg kippenviel toen ik dit verhaal las.	Ik zat vastgeplakt in het boek, dan blijf ik lezen tot het spannende voorbij is.	Het was een spannend verhaal.
Stom		Asnar was stom.	
Tevreden	Ik ben blij dat het goed afliep.		Ik heb niets te klagen over het verhaal.
Verdrietig	Ik kreeg tranen in mijn ogen bij het stuk waar Joep dood gaat.		
Zielig	Ik moest huilen bij dit verhaal.	Annelies was zielig.	Het was een zielig verhaal.
Emoties bij zelforiëntatie		Voorbeeldzinnen	
Bewondering		Ik zou zo sterk willen zijn als Pippi. Ik zou willen dat ik ook zo dapper was als Torak.	
Herkenning		Die klas lijkt wel een beetje op onze klas. Ik denk/doe hetzelfde als Simon. Ik stel me voor hoe het zou zijn als ik Mickey zou zijn. Ik zou me er niet mee bemoeien. Ik zou geen vrienden willen zijn met Joost. Ik zou het ook niet geloven.	

Woorden	Ervaren van aangename (<i>eufore</i>) en onaangename (<i>dysfore</i>) emoties door meeleven met het verhaal of met de personages	Gevoelens van sympathie/antipathie ten opzichte van de personages	Afstandelijke, evaluatieve gevoelens ten opzichte van het verhaal
Emoties bij naar buiten gerichte oriëntatie		Voorbeeldzinnen	
Interesse		Verhalen van vroeger vind ik interessant.	
Nieuwsgierigheid		Ik was benieuwd wat er allemaal gebeurde. Ik wil weten wat er met de moeder van Mickey gaat gebeuren.	
Verbazing		Ik vond het vreemd wat er gebeurde. Er gebeurde heel domme dingen.	
Emoties bij oriëntatie op anderen		voorbeeldzinnen	
Medelijden		Ik zou Annelies wel willen troosten. Ik zou die mensen wel willen helpen.	
Empathie/meevoelen		Toen Yanna zo verdrietig was, voelde ik mij ook verdrietig.	

BIJLAGE 3

WOORDEN EN ZINNEN INTERPRETATIE

Inferenties binnen de tekst (Langer tekstwereld 2)			Verbinden van betekenissen in een groter geheel (Langer tekstwereld 3 en 4)		
Niveau 2	Niveau 3		Niveau 4		
Constructie van gebeurtenissen.	Beschrijven van motieven, doel, intentie.	Geven van ethisch oordeel (vaak in de vorm van een conclusie).	Concretiseren.	Maken van vergelijkingen.	Abstraheren of generaliseren.
De vader van Ruben discrimineert allochtonen.	Ruben discrimineert omdat hij indruk wil maken op zijn vader.	De vader van Ruben, moet meer rekening houden met wat Ruben zelf wil.	En dan dacht je ook echt van waarom doe je dat nou? Ik heb er wel wat van geleerd zoals als iemand je dwingt om te stelen dan moet je dat niet doen.	De Coole Partij lijkt op de PVV. Ik vind de klas eigenlijk best een leuke avonturenklas.	In een democratie mag je niet discrimineren.
Moeder verzorgt Mickey niet goed.	Mickey wil eigenlijk niet stelen. M. sloeg A. omdat hij heel verdrietig en boos was.	Het is niet goed dat Mickey zich laat 'opsteken'. Ik vind het normaal want hij wist niet wat hij moest doen.		In dit boek leer je veel dingen en dat je nooit naar iemand moet luisteren die je dwingt om te stelen.	
Er komt een stem in zijn hoofd en dat is Mister P. Jo-Jo vertelde nooit aan zijn moeder of de dokter dat hij pijn had.		Jo-Jo was heel eigenwijs. Ik dacht dat Mister P een geest was, maar het is een ziekte. De vader van Jo-Jo mag zich wel wat meer met Jo-Jo bemoeien.		Ik vind dat de vader van Jo-Jo meer met hem om moet gaan en dat Lena niet zo wild moet doen. Ik wist niet dat reuma echt bestond.	

Inferenties binnen de tekst (Langer tekstwereld 2)			Verbinden van betekenissen in een groter geheel (Langer tekstwereld 3 en 4)		
Niveau 2	Niveau 3		Niveau 4		
	Malika wil er als 16-jarige uitzien omdat ze een baantje in de supermarkt wil.	Ik vind het goed dat Malika gaat werken om zelf geld te verdienen.		In dit boek heb je veel om over na te denken.	
		Ik wist niet dat kinderen daar ontvoerd en verkocht werden. Dat is kindermishandeling.		Ik wist niet wat het woord kinderjockey was en ik wist niet dat het echt bestond. Als ik zo'n leven zou hebben zou ik mezelf doden, omdat het een rot leven zou zijn met al die oneerlijke mensen.	
Tuur vond het raar dat Maartje Duits praatte. Tuur vond het cool dat er een Engelse piloot op zolder zat.					
		Het boek gaat niet alleen over voetbal, maar ook over heel andere dingen zoals verraad, woede en geld.			
		Het was op sommige plekken erg grof omdat er konijnen werden doodgeslagen.			
		Ik vind het mooi omdat hij dat doet om zijn vader te zien.			Niet ieder kind doet deze dingen om zijn vader te kunnen zien.

Inferenties binnen de tekst (Langer tekstwereld 2)		Verbinden van betekenissen in een groter geheel (Langer tekstwereld 3 en 4)			
Niveau 2	Niveau 3		Niveau 4		
	Als Stef in het boek helemaal alleen is, begint hij na te denken. Stef durft niet aan Victor te vertellen dat hij eigenlijk helemaal geen mijnwerker wil worden.	Ik vond het van Stef en Victor gemeen wat Wietske moest doen om bij de club te komen. Opa is een mopperpot.			

BIJLAGE 4

WOORDEN EN ZINNEN BEOORDELING

Woorden	Zinnen
Bijzonder	Erg bijzonder vind ik dat de schrijver dit zelf heeft meegemaakt. Ik geef het boek een(ieder willekeurig cijfer)
Cool	Ik raad het boek aan.
Fantastisch	Meer mensen moeten dit boek lezen.
Gaaf	Het is het leukste van alle boeken die we gelezen hebben. Ik wil dit boek nog een keer lezen.
Geweldig	Het boek is een aanrader.
Goed	Het beste stuk vond ik toen Mickey bij de meester en Anneke bleef.
Mooi	Tot nu toe is dit mijn mooiste boek.
Origineel	Ik vond het origineel dat het over duiven gaat, omdat het eens iets anders is. Je hebt meestal een hond of kat als huisdier, maar hier is een duif het huisdier.
Prachtig	Ik vind het einde prachtig.
Super	Het is de moeite waard om dit boek te lezen.
Tof	De tekeningen in dit boek zijn prachtig.

BIJLAGE 5

ZINNEN NARRATIEF BEGRIP

Personages	Plot en taalgebruik	Vertelperspectief	Tijd en ruimte
	Het verhaal loopt goed af.		
	Het einde is niet zo spannend als de andere stukken.		
	Het eerste stuk vond ik niet leuk, omdat het meteen spannend begon.		
	Ik wist niet waarom er allemaal woorden waren doorgestreept, maar nu weet ik dat wel.	Er zijn stukjes in het boek waarin ze een vraag stellen en je zelf het antwoord niet weet.	
Mister P is geen echt personage, maar het is meer een stem in het hoofd van Jo-Jo.	Ik vond het in de kern heel erg spannend, maar het slot was weer saai.		Het verhaal speelt zich af op verschillende plekken onder andere thuis, ziekenhuis, schoolplein, stadion.
Mister P praat de hele tijd over ziekte en zo. Dat zie je aan de schuine stukken.	Er staan ook Marokkaanse woorden in.		
		Niemand stelt zich voor in het boek.	
Er is nog een andere hoofdpersoon.			
Deze mensen kom je vaak tegen in het verhaal.		Door het onderzoek dacht je ook zelf na over wie het gedaan had.	
			Het boek speelt zich af in Afrika.
		Ik wist niet wat jockeys waren, maar naderhand vertelden ze het.	
		De schrijver moest in de tussentijd gaan bedenken wat ze allemaal gingen doen.	Dit boek speelt in een andere tijd.
		Het verhaal wordt vanuit Joost verteld.	

BIJLAGE 6

CODERING LITERAIRE COMPETENTIE IN SCHEMA

Dimensies	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Beleving	<p>Benoemt geen emotionele beleving.</p> <p>Bijvoorbeeld Mijn moeder had me bonbons meegegeven voor de moeder van Lena. Ze ging aan tafel zitten met de doos bonbons voor zich. Daarna gingen Lena en ik naar boven. Het verhaal is supermooi.</p>	<p>Beschrijft eigen emotionele beleving, maar geeft hierbij geen uitleg.</p> <p>Bijvoorbeeld Ik vond het een heel grappig verhaal. Ik vond het wel zielig voor Yaqub. Ik kon af en toe niet verder lezen zo spannend vond ik het. Ik dacht precies hetzelfde als Simon. Wij zitten ook in groep 8.</p>	<p>Geeft uitleg over emotionele beleving met voorbeelden uit boek of met eigen leeservaringen.</p> <p>Bijvoorbeeld Het werd spannend, omdat ik het steeds beter begon te snappen. Ik voelde me verdrietig, omdat Joep dood was. Ik vond het grappig dat Wietske een vieze test moest doen om bij de club te komen. Ik vind het zielig voor Jo-Jo dat hij ruzie heeft met zijn vrienden. Ik vond het vervelend, want ik kwam er niet in.</p>	<p>Verbindt emotionele beleving met eigen wereldbeeld.</p> <p>Bijvoorbeeld Ik vind het heel zielig dat kinderen leukemie kunnen krijgen. Ik vind het vooral leuk omdat ik later zelf ook trainer wil worden. Ik vind het spannend omdat het echt gebeurd is. Ik vind het heel leuk omdat er dingen gebeuren die in het echt nooit voorkomen. Ik vind het afschuwelijk dat mensen zo met elkaar omgaan.</p>

Dimensies	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Interpretatie	Geeft geen interpretatie, maar geeft alleen enkele losse fragmenten weer die niet met elkaar in verband worden gebracht. Bijvoorbeeld Jan scheldt Joost uit. Magoggeltje zegt dat Joost de voetsporen moet volgen.	Interpreteert het verhaal door de gebeurtenissen op eigen wijze te reconstrueren. Bijvoorbeeld Joost en prins I-an ontsnappen uit de onderwereld met hulp van prinses Hyacintha. De koning van de onderwereld achtervolgt hen, maar ze kunnen ontsnappen en prins I-an trouwt met zijn prinses. Het boek gaat over groep acht.	Interpreteert het verhaal door het beschrijven van motieven, doel, intentie van personages, verteller of auteur. Bijvoorbeeld Mister P is heel ergertlijk, want door zijn geklets kan Jo-Jo zich niet concentreren op leuke dingen. Als Stef alleen is, gaat hij nadenken, dat vind ik saai. Stef durfde niet de mijn in te gaan, maar hij wilde het wel. Jo-Jo is eigenwijs, want hij wil geen medicijnen innemen.	Interpreteert het verhaal door relaties te leggen buiten het verhaal. Bijvoorbeeld Discrimineren mag niet. Het komt ook in het echt voor dat kinderen mishandeld worden. Als dit in het echt zou gebeuren en ik zou een van die mensen zijn, dan zou ik geld naar die mensen sturen. Ik moet er niet aan denken dat ik reuma zou hebben. Als ik reuma zou hebben, zou ik veel steun bij vrienden zoeken.
Beoordeling	Geeft geen beoordeling. Bijvoorbeeld Het was een zielig verhaal.	Geeft beoordeling, maar geeft hierover geen uitleg. Bijvoorbeeld Ik vond er helemaal niets aan. Prachtig boek. Ik vond het een mooi verhaal. Ik vind het stukje waarin de meester Annelies troost heel erg mooi.	Beoordeling wordt beargumenteerd door uitleg te geven waarin een relatie wordt gelegd tussen kenmerken van het boek. Bijvoorbeeld Ik vind het stukje waarin de meester Annelies troost heel mooi omdat de meester hier laat merken dat hij zelf ook vrelende dingen heeft meegemaakt. Ik vind het een slecht boek want Asnar is een heel slechte man. Ik vond het boek een beetje dom, omdat er van alles uitgelegd moest worden. Ik vond het een heel mooi boek, want Chantal is heel erg leuk.	Beoordeling wordt beargumenteerd door uitleg te geven waarin een relatie wordt gelegd met beeld van de wereld of kennis over literaire procedés. Bijvoorbeeld Ik vind het stukje heel mooi, omdat ik hierdoor beseft dat vluchtelingen verschrikkelijke dingen hebben meegemaakt. Ik vond <i>Bezoek van mister P</i> een erg goed boek, omdat ik meer te weten ben gekomen over wat vluchtelingen allemaal hebben meegemaakt. Ik vind het bijzonder dat het over duiven gaat, omdat het eens iets anders is.

Dimensies	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Narratief begrip	Benoemt geen narratieve kenmerken.	Beschrijft narratieve kenmerken, maar geeft hierbij geen uitleg. Bijvoorbeeld Het verhaal wordt verteld vanuit Joost. Het verhaal heeft een open einde.	Geeft uitleg over narratieve kenmerken. Bijvoorbeeld Mister P is geen echt personage, maar het is meer een stem in het hoofd van Jo-Jo. Omdat het verhaal vanuit Joost verteld werd, kwam ik heel veel over hem te weten. Het einde van het verhaal kwam heel erg onverwacht. Ik verwachtte dat er veel meer verteld zou worden hoe het verder met Mickey zou gaan.	Legt verband tussen narratieve kenmerken en mogelijke betekenissen van het verhaal en betreft dit op haar /zijn eigen leven. Bijvoorbeeld Door het open einde weet je niet hoe de toekomst van Rahmane er uit ziet. Je beseft dat die toekomst erg onzeker is. Hij moet het nu doen zonder zijn boezemvriend Tigane. Ik heb op het jeugdjournaal gezien dat veel voetballers uit Afrika heimwee krijgen en ik vraag me af of hij wel echt naar Nederland terug wil.



De Zuyd Hogeschool in Zuid-Limburg heeft dit onderzoek mede gefinancierd.

Een goed gesprek doet wonderen, ook in het lees- en literatuuronderwijs. Door over boeken te praten leren kinderen hun gedachten te ordenen en over te brengen. Gezamenlijk komen ze steeds een stapje verder bij het ontcijferen en ontsluiten van een boek. Ieder kind ontdekt zo nieuwe betekenissen.

In *Maar als je erover nadenkt...* doet Gertrud Cornelissen verslag van haar promotieonderzoek naar het effect van boekgesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie bij kinderen in de groepen 7 en 8 van de basisschool. Gedurende een jaar namen leerlingen deel aan een speciaal ontwikkeld programma, en gingen zij met literatuur aan de slag. De leerlingen lazen verschillende boeken, noteerden thuis op post-its hun eerste gedachten, schreven recensies en dagboekfragmenten, en gingen in leesgroepen over de boeken in gesprek.

Praten over boeken is een waardevolle toevoeging aan het curriculum, zo wijst deze studie uit. In verschillende dimensies van literaire competentie maakten de onderzochte leerlingen groei door. Leerlingen gingen in de loop van het onderzoekstraject meer en meer gevarieerde vragen stellen. In alle klassen steeg het aantal verdiepvragen; leerlingen luisterden naar elkaar en reageerden op elkaar. Vooral op het gebied van het beargumenteerd formuleren van belevingen en interpretaties ging de literaire competentie vooruit.

Maar als je erover nadenkt... biedt nieuwe inzichten in de ontwikkeling van literaire competentie, en draagt daarnaast praktische handvatten aan voor het voeren van literaire gesprekken in de klas. De studie daagt uit om het huidige lees- en literatuuronderwijs tegen het licht te houden. Want een lezer worden, dat doe je het beste samen.

Lezen

STICHTING LEZEN

ISBN 9789463010542



9 789463 010542

 **Eburon**