

Ronde 8

Gertrud Cornelissen

Lyceum Elst

Contact: rutger_cornelissen@live.nl

Literatuuronderwijs in de basisschool

1. Inleiding

In het curriculum van het basisonderwijs wordt niet gesproken over literatuuronderwijs, maar over leesonderwijs. Dat leesonderwijs is opgesplitst in de domeinen ‘technisch lezen’, ‘begrijpend lezen’, ‘studerend lezen’ en ‘belevend lezen’ (Huizenga 2007). Dat 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 vbo, eind mbo-4 en havo en eind vwo, ondervangen door het vaststellen van niveau-beschrijvingen voor ‘Lezen van zakelijke teksten’ en ‘Lezen van literaire en fictionele teksten’. Dat 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). Het onderscheid tussen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van literaire en fictionele teksten, zoals dat in de publicatie *Over de drempels met taal* 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 naar voortgezet onderwijs biedt mogelijkheden om het literatuuronderwijs in het basisonderwijs meer op de kaart te zetten.

2. Onderwijsleertraject literaire gesprekken

In mijn onderzoek naar een mogelijke invulling van literatuuronderwijs op de basisschool wordt ingezoomd op het effect van literaire gesprekken (i.e. gesprekken over gelezen literatuur, waarbij lezers, in samenspraak met elkaar, nieuwe betekenissen ontdekken). Het door mij ontworpen onderwijsleertraject voor leerlingen uit de bovenbouw van de basisschool bestaat uit een lessencyclus van 24 literaire gesprekken over vier boeken die alle leerlingen lezen. In de handleiding voor leerkrachten wordt een opbouw aangegeven waarin leerlingen, voordat ze met elkaar gaan praten over hun leeservaringen, eerst leren hoe ze zelf in gesprek kunnen komen met het boek. Een belangrijk hulpmiddel hierbij zijn de opmerkingen die de leerlingen tijdens het lezen op een *post-it* hebben geplaatst. In de klas worden deze *post-it*-opmerkingen in kleine

groepjes en in de kring met elkaar besproken. In de loop van het traject krijgen de leerlingen steeds meer de regie en verdwijnt de leerkracht meer naar de achtergrond. Er is een ontwikkeling van leerkracht-gestuurd naar gedeelde sturing naar leerling-gestuurd onderwijs. Het vierde boek kiezen de leerlingen zelf en ze bepalen daarbij zelf het leerproces.

De opbouw van de inhoud van het onderwijsleertraject is onder andere gebaseerd op onderzoek van Langer (1995; 2011) naar het proces van betekenisgeving tijdens het lezen. Zij onderscheidt vier vormen van betekenisgeving die tijdens het leesproces kunnen optreden:

1. buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen;
2. binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen;
3. uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet;
4. uit de tekstwereld stappen en de ervaringen objectiveren.

Bij de bespreking van ieder boek wordt aan deze tekstvormen aandacht geschonken. De focus bij de leerlingen ligt vaak bij de tweede tekstwereld.

3. Meetinstrument literaire competentie

In mijn onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie zijn de vier vormen van betekenisgeving van Langer met behulp van literair-didactische inzichten gepreciseerd naar de volgende niveaus van 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.

Dit meetinstrument is toegepast op de dimensies ‘beleving’, ‘interpretatie’, ‘beoordeling’ en ‘narratief begrip’.

4. Ontwikkeling in literaire competentie

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen sterk gegroeid zijn in het verwoorden van hun belevingen, interpretaties en – in iets mindere mate – hun beoordelingen. Narratief begrip is echter onderbelicht gebleven. Met betrekking tot de interactie over het boek blijken leerlingen in de vraagstelling te variëren: leerlingen stellen vragen 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 die vragen een positieve uitwerking hebben op het beargumenteren van beleving en interpretatie.

Oorzaken voor de effectieve werking van de interactie over het boek worden gezocht in (a) het verplicht lezen van de boeken, voorafgaand aan de gesprekken hierover, in combinatie met opdrachten waarbij de leerlingen in interactie met het boek komen en in (b) de realisatie van de norm dat leerlingen hun eigen betekenissen ontwikkelen met daarbij een ondergeschikte rol voor de inbreng van de leerkracht. Omdat het boek mee naar huis wordt genomen, worden huisgenoten deelgenoot van het leesproces. Bovendien heeft de gezamenlijke context waarin leerlingen hetzelfde boek lezen en bespreken een positieve uitwerking op de bijdrage van alle leerlingen, zowel van jongens als van meisjes en zowel van sterke als van zwakke lezers. Eerder opgedane lezerervaringen worden zo in een cumulatief proces verder uitgebreid.

5. Een doorgaande leeslijn in literaire competentie.

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. Een doorgaande lijn in literaire competentie is vanuit deze onderzoeken niet zo gemakkelijk te doorzien.

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 begin primair onderwijs naar eind voortgezet onderwijs. In alle dimensies van literaire competentie is immers een ontwikkeling mogelijk naar het geven van argumentaties buiten het boek.

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 zouden in literaire gesprekken de dimensies ‘interpretatie’, ‘beoordeling’ en ‘narratief begrip’ vanuit de beleving van leerlingen kunnen worden ontwikkeld.

6. Aanbevelingen voor de didactiek van literaire gesprekken

- a. Lees het boek ook zelf en neem de tijd om met de leerlingen het gehele boek te bespreken.
- b. Bespreek het boek vooraf met andere leerkrachten. Dat geeft zekerheid in de begeleiding van de gesprekken.
- c. Geef uw leerlingen de opdracht om het boek thuis te lezen en opmerkingen te maken bij interessante fragmenten.
- d. Start met een mini-les over het thema van de les.
- e. Begin met een boek dat dicht bij de belevingswereld van de kinderen staat, maar dat wel verwondering oproept, zoals bijvoorbeeld de boeken van Jacques Vriens. In de ontwikkeling van beleving ontstaat dan als vanzelf een ontwikkeling in interpretatie. Zijn kinderen 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 zich in een andere cultuur afspelen of boeken waarbij een diepere laag aanwezig is, geven meer mogelijkheden om het boek vanuit een ander perspectief te bekijken. Bij dat soort boeken worden vaker interpretaties buiten het boek gegeven dan bij boeken die dicht bij de herkenbare werkelijkheid van de kinderen liggen.
- f. 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.
- g. Narratief begrip wordt uitgelokt met boeken die opvallen door hun vormgeving. Het in de pilot gebruikte boek *De Noordenuwindheks* is daarvan een goed voorbeeld.

Referenties

- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: OCW.
- Gelderen, A. van (2012). “‘Basisvaardigheden’ en het onderwijs in lezen en schrijven”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (1), p. 3-15.
- Huizenga, H. (2007). *Taal en didactiek. Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Houtveen, T. (2013). ‘Hoe ziet goed leesonderwijs eruit?’ In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon, p. 41-68.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York/London: Teachers College Press.

- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction. Second edition.* New York/London: Teachers College Press.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters.* Delft: Eburon-Stichting Lezen.
- 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.