

Bibliotheek en Pabo op weg naar invoering van literaire gesprekken in het basisonderwijs

1. Inleiding

Veel leraren willen graag met hun leerlingen gesprekken voeren over de inhoud van gelezen boeken. Een grote inspiratiebron daarbij is de door Chambers (2012) ontwikkelde ‘Vertel eens’-didactiek, met een indeling van verschillende soorten vragen. Deze vragen zijn bedoeld als inspiratiebron om gesprekken diepgang te geven. Toch werkt het vaak anders. Leraren voelen zich onzeker over hun eigen gespreksvaardigheden en hanteren deze vragen als een vraag-antwoord-didactiek: de leraar of een leerling stelt een vraag, na het antwoord van de leerling volgt direct feedback en wordt een nieuwe vraag, al dan niet afkomstig uit het door Meelker (2013) ontwikkelde vragenspel, gesteld. Nadeel hiervan is dat lezers niet echt met elkaar in gesprek komen over hun belevingen en interpretaties zodat “het samen kijken naar een tekst” zelden “wordt beloond met een schat aan betekenissen waarvan we het bestaan niet kenden voor we onze individuele ideeën te berde brachten” (Chambers 2012: 101).

In de leergang *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool* (Cornelissen 2016) staat niet het vragen stellen centraal, maar de literaire gedachten van de lezers. De *post-it*-opmerkingen over hun beleving, interpretaties, onzekerheden en vragen die lezers tijdens het lezen bij bepaalde fragmenten in hun boek plakken, dienen als uitgangspunt voor de gesprekken. En natuurlijk gaan lezers daarbij ook vragen stellen aan elkaar. Deze vragen komen echter niet uit een doosje, maar uit de hoofden van de lezers. Zij stellen vragen uit nieuwsgierigheid naar wat ze gehoord hebben. Het gaat in literaire gesprekken niet zozeer om de antwoorden, maar om het op gang brengen van het bedenken en verwoorden van meerdere mogelijke scenario’s waarbij meerdere oplossingen mogelijk zijn. Uit mijn onderzoek (Cornelissen 2016) blijkt dat leerlingen die op deze manier gesprekken voeren zich sterk ontwikkelen in het verwoorden van hun belevingen, interpretaties en beoordelingen. Bovendien gaan deze leerlingen (en dat geldt zowel voor jongens als voor meisjes) niet alleen veel meer vragen stellen,

hun vragenrepertoire wordt ook groter. In de loop van het jaar gaan de leerlingen meer inlevingsvragen, interpretatievragen, beoordelingsvragen en verdiepingvragen stellen, en kan de leraar steeds meer naar de achtergrond verdwijnen. De gesprekken zorgen ervoor dat zowel sterke als minder sterke lezers meer greep krijgen op de inhoud van de boeken, wat weer een positieve invloed heeft op het lezen. Inhoudelijke diepgang en leesmotivatie versterken elkaar.

Deze resultaten zijn het gevolg van een jaar lang literaire gesprekken, waarin alle leerlingen vier boeken lezen en met elkaar bespreken. Over ieder boek voeren de leerlingen vijf tot zes gesprekken. De eerste drie boeken zijn voor alle kinderen hetzelfde. Het voordeel hiervan is dat er een gemeenschappelijk klimaat ontstaat, waarin kinderen weten waar ze het over hebben. Bij het vierde boek zijn kinderen zover dat ze een eigen leesclub vormen. Ze bepalen dan zelf welk boek ze lezen en hoe ze daarover gaan praten.

Leerlingen en leraren moeten wennen aan een cultuur waarin de belevingen en interpretaties van de leerlingen centraal staan. Leraren moeten zich de tijd gunnen om zichzelf en hun leerlingen met deze werkwijze vertrouwd te maken. De nascholingscursus 'Literaire gesprekken in groepen 7 en 8 van de basisschool' wil leraren laten ervaren dat gesprekken die gevoerd worden vanuit persoonlijke leeservaringen van de leerlingen voor iedereen plezierig en leerzaam zijn.

2. Leergang literaire gesprekken

Literaire gesprekken zijn gesprekken over teksten waarbij lezers de gevoelens en gedachten die tijdens en na het lezen bij hen opkomen met elkaar delen, waardoor ze, in samenspraak met elkaar, nieuwe betekenissen ontdekken. Om met elkaar een gesprek te kunnen voeren over hun literaire bevindingen moeten lezers zich dus wel bewust zijn van wat er in hen omgaat tijdens het lezen van de tekst. Dat noemen we 'het in gesprek komen met de tekst'. Daarna kan pas worden gestart met de tweede fase: de gesprekken met elkaar over hun eigen persoonlijke leeservaringen; het in gesprek komen over de gelezen tekst.

In het bij het onderzoek ontworpen onderwijsleertraject 'literaire gesprekken' (Cornelissen 2016) leren leerlingen om eerst in gesprek te komen met de tekst en pas daarna over hun eigen leeservaringen met elkaar verder te praten.

2.1 In gesprek komen met de tekst

Leerlingen worden zich bewust van hun eigen, literaire gedachten doordat ze opdrachten krijgen om op *post-its* opmerkingen te maken over hun leeservaringen. Hierin zit een opbouw die gerelateerd is aan het bouwen van tekstwerelden. Tekstwerelden zijn min of meer samenhangende beelden, emoties, gedachten en vragen over de betekenis van de literaire tekst. Ze worden gevormd door een vaag beeld van het geheel dat duidelijker wordt en ook verandert naargelang de lezer vordert in het boek en meer informatie krijgt over de personages en de situaties in het literaire werk. Kenmerkend voor deze tekstwerelden is dat ze tijdens het lezen veranderen (dynamisch), toenemen in betekenis (expansief), dat iedere lezer zijn eigen tekstwerelden vormt (idiosyncratisch) en dat betekenis ontstaat door een wisselwerking tussen lezer en tekst, waarbij literair denken een belangrijke rol speelt (dialogisch interpreterend) (Langer 2011). Leerlingen leren in de loop van het jaar om tekstwerelden te bouwen. Dat gebeurt door leerlingen de opdracht te geven om thuis een aantal hoofdstukken te lezen en bij fragmenten waarover ze met elkaar willen praten *post-it*-opmerkingen te schrijven. De opdrachten kunnen betrekking hebben op hun beleving, op hun interpretatie over de personages of op hun beoordeling.

2.2 In gesprek komen met elkaar

De eigen *post-it*-opmerkingen van de leerlingen vormen de basis voor de gesprekken. Ieder literair gesprek start met een mini-les, waarin het specifieke onderwerp van het literair gesprek besproken wordt. Leerlingen leren in mini-lesjes hoe ze *post-it*-opmerkingen kunnen maken en hoe ze op elkaar kunnen reageren. Bijvoorbeeld: schrijven en doorpraten over *post-it*-opmerkingen, een relatie leggen tussen de personages en je eigen karakter, de mooiste stukjes uit het boek halen, enz. Tijdens zo'n mini-les ontstaan gesprekskaarten die de leerlingen kunnen raadplegen als ze daar behoefte aan hebben. Een voorbeeld van een gesprekskaart naar aanleiding van een *post-it*-opmerking: "Mooi stukje, de voetballer is stoer".

Gesprekskaart 3 Doorpraten over een *post-it*-opmerking

Bijvoorbeeld: Mooi, de voetballer is stoer

- Hoe weet je eigenlijk dat de voetballer stoer is?
- Kun je een voorbeeld geven over zijn stoer gedrag?
- Zou je zelf net zo stoer willen zijn als de voetballer?
- Welke stoere dingen zou je wel doen en welke niet?
- Wat bedoel je met ‘mooi’? Vind je dat een mooie zin of bedoel je iets anders?
- Kun je er wat meer over vertellen?
- Ik weet niet precies wat je bedoelt, kun je het op een andere manier zeggen?

Figuur 1 – Gesprekskaart.

Doordat leerlingen hun tekstwerelden met elkaar bespreken, komen er nieuwe betekenissen naar voren en bouwen ze hun bestaande tekstwerelden verder uit.

3. De cursus ‘Literaire gesprekken in groepen 7 en 8 van de basisschool’

De cursus is het resultaat van een samenwerking tussen het lectoraat ‘Opleiden in de school’ van de Nieuwste Pabo en bibliotheek ‘De Domijnen’ in Sittard. Het grote voordeel van deze samenwerking is dat de expertise van de leesconsulent die op een basisschool werkt, gekoppeld wordt aan de expertise van de cursusleider. Zo is de keuze van de boeken (twee boeken van Anna Woltz, *Alaska* en *Gips*, en *Alle dieren levend en vrij* van Mariken Jongman) vastgesteld door onderling overleg. Dat werkt erg inspirerend. Een praktisch voordeel is dat door deze samenwerking alle leerlingen kunnen beschikken over een boek dat ze mee naar huis mogen nemen en waarin ze *post-its* kunnen plakken.

Het onderzoeksdoel van deze cursus is zicht krijgen op de ontwikkeling van leraren in het voeren van literaire gesprekken. Cursisten gaan in hun eigen groep aan de slag met de literaire gesprekken. Ze houden een dagboekje bij, waarin ze hun bijzondere ervaringen noteren. In de bijeenkomsten laten ze een relevant videofragment zien dat met de andere cursisten besproken wordt. De kwalitatieve analyses hiervan geven inzicht in de doorgemaakte ontwikkeling.

De cursus is geslaagd als leraren en leerlingen genieten van het lezen en het bespreken van de boeken. Een naastliggend doel is dat leraren zicht krijgen op de literaire ontwikkeling van hun leerlingen en dat leerlingen zich bewuster worden van hun leesmotivatie.

De aangeboden theorie is gebaseerd op het promotieonderzoek van Gertrud Cornelissen (2016) naar het effect van literaire gesprekken op de leesontwikkeling van basisschoolleerlingen.

Referenties

- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon-Stichting Lezen.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction. Second edition*. New York/London: Teachers College Press.