

Cursusboek

Literaire gesprekken

In groepen 7 en 8 van het basisonderwijs



Gertrud Cornelissen

**DEEL I THEORETISCHE ACHTERGRONDEN
ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE DOOR HET VOEREN VAN LITERAIRE GESPREKKEN**

1. PERSOONLIJKE LEESERVARINGEN	3
1.1 Tekstwerelden	3
1.2 Bespreken van tekstwerelden in literaire gesprekken	5
2. ONTWIKKELING IN LITERAIRE COMPETENTIE	6
2.1 Meetinstrument literaire competentie	6
2.2 Onderzoek naar het effect van literaire gesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie	9
2.3 Resultaten	10
3. DIDACTIEK VAN LITERAIRE GESPREKKEN	12
3.1 Kwaliteiten van leerlingen	14
3.2 Rol van leraren	15
3.3 Voorbereiding door de leraar	15
3.4 Begeleiding van literaire gesprekken	16
3.5 Stellen van vragen	17
3.5.1 Vragen bij de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip	17
3.5.2 Gespreksvaardigheden	21
3.5.3 Vraagroutines	23
3.6 Keuze van boeken	24

DEEL II INHOUD CURSUS LITERAIRE GESPREKKEN 27

4. OPZET VAN DE CURSUS	27
4.1 Bijeenkomst 1 Het belang van literaire gesprekken	27
4.2 Bijeenkomst 2 Ontwikkeling van lezers	28
4.3 Bijeenkomst 3 Stimuleren van literaire competentie	28

DEEL III UITVOERING LITERAIRE GESPREKKEN 29

5. UITWERKING GESPREKKEN	
5.1 Gesprek lievelingsboeken	29
5.2 Gesprekken over 'Alaska' van Anna Woltz, 'Gips' van Anna Woltz en 'Alle dieren levend en vrij' van Mariken Jongman	34
5.2.1 Gesprek 1 Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen	34
5.2.2 Gesprek 2 Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen door een tekstwereld heen bewegen	37
5.2.4 Gesprek 4 Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet	43
5.2.5 Gesprek 5 Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren	46
5.2.6 Gesprek 6 Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren	

Literatuurlijst 50

Bijlagen 51

1 PERSOONLIJKE LEESERVARINGEN

Literaire gesprekken zijn gesprekken over teksten waarbij lezers hun 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 en na het lezen van de tekst. Deze bewustwording van persoonlijke leeservaringen, gebeurt als lezers tijdens het lezen in gesprek komen met de tekst. Dit in gesprek komen met de tekst is de eerste fase van het literair gesprek. Als leerlingen niet de tijd krijgen om eerst een tekst te lezen en daarbij hun eigen literaire gedachten te vormen, spreken we niet over een literair gesprek, maar is er sprake van een ander soort gesprek, bijvoorbeeld een leeskring. Wezenlijk bij een literair gesprek is dat het individuele lezen dat aan het gesprek met de andere lezers voorafgaat, gebeurt vanuit een persoonlijke oriëntatie. Het belang van deze persoonlijke oriëntatie voor de interpretatie van literaire teksten is beschreven door Rosenblatt (1995, eerst druk 1935). Zij maakte onderscheid tussen esthetisch lezen, het lezen vanuit een persoonlijke oriëntatie en efferent lezen, waarbij de lezer gericht is op de informatie die vanuit de tekst wordt overgedragen. Bij esthetisch lezen maken de persoonlijke leeservaringen deel uit van de interpretatie, tekst en lezer vormen hierbij een ondeelbaar geheel. Literaire gesprekken worden gevoed door esthetisch lezen, waarna de individuele lezers deze persoonlijke leeservaringen in het gesprek met elkaar delen. Langer (2011) hecht grote waarde aan deze persoonlijke leeservaringen. Volgens haar is de krachtige werking van literatuur toe te schrijven aan de mogelijkheid van lezers om de beschreven gebeurtenissen vanuit een persoonlijk perspectief te bekijken. 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 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 vanuit een binnenkant perspectief waarbij vanuit een persoonlijke beleving 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 leesonderwijs kan deze manier van denken geïmplementeerd en ontwikkeld worden. Leeslessen 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 en daaruit ontstaan weer nieuwe betekenissen. Er verschijnen dus steeds nieuwe ‘horizonnen van betekenissen’. Deze veranderende betekeniswerelden noemt Langer *envisions*, door mij vertaald als

1.1 Tekstwerelden

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. Ze bevatten een samenhangend geheel van beelden, emoties, gedachten en vragen ontstaan vanuit een innerlijk perspectief. Kenmerkend voor deze tekstwerelden is dat ze tijdens het lezen veranderen (dynamisch), toenemen in betekenis (expansief) en dat iedere

lezer zijn eigen tekstwerelden vormt (idiosyncratisch) die gevormd worden doordat de lezer in gesprek is met de tekst waarbij het literair denken een belangrijke rol speelt (dialogisch interpreterend).

Op basis van hardop-denken onderzoeken heft Langer de volgende vier tekstwerelden onderscheiden: 'Buiten 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'. Hoe binnen deze tekstwerelden lezers betekenis vormen, wordt uitgelegd in de vier vormen van betekenisgeving.

Eerste vorm van betekenisgeving: Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen

Lezers proberen zich een voorstelling te maken van het verhaal waarin ze terecht komen. Ze kunnen zich hierbij richten op het genre, de inhoud, de opbouw of de taal van het werk waarbij ze gebruik maken 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 zich een prematuur idee vormen waarover de tekst 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 kwijt raken en proberen door terug te lezen en te reflecteren op wat ze te weten gekomen zijn de samenhang van het verhaal te ontdekken.

Tweede vorm van betekenisgeving: 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 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 literaire werk als geheel en door de voortgang van de plot. In deze tekstwereld doemen 'nieuwe horizonnen van mogelijkheden' op die het begrip van de lezer verrijken.

Derde vorm van betekenisgeving: 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 eerste twee tekstwerelden. 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: 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 onderzoeken lezers de betekenissen die ze tot nu toe geconstrueerd hebben. Deze kritische reflectie op mogelijke betekenissen gebeurt als lezers de gevormde betekenissen vanuit een ander perspectief onderzoeken, als ze het literaire werk 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 met 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.

Hoewel de vier vormen van betekenisgeving in de verschillende tekstwerelden door elkaar heen lopen en niet gezien moeten worden als een hiërarchisch proces, vormen ze wel een raamwerk waarbinnen literaire ontwikkeling bevorderd kan worden.

1.2 Bespreken van tekstwerelden in literaire gesprekken

Tijdens literaire gesprekken wisselen de lezers hun gevormde tekstwerelden met elkaar uit. Het uitspreken van hun eigen gevormde tekstwereld en het reageren op tekstwerelden van andere lezers scherpt het literair denken. In samenspraak met elkaar vormen lezers nieuwe betekenissen.

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 tekstwerelden 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.

Hoe literaire gesprekken een bijdrage leveren aan een groei in literaire competentie wordt besproken in het volgende hoofdstuk.

2 ONTWIKKELING IN LITERAIRE COMPETENTIE

Een van de doelstellingen van Stichting Lezen is het realiseren van een doorgaande leeslijn in literaire competentie. 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. Zij hanteren de volgende beschrijving

Literaire competentie betekent mee kunnen praten over literatuur, een vorm van geletterdheid. Iemand is literair competent als hij 1) wegwijs is in het brede aanbod van boeken en organisaties (wegwijs maken), 2) kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen (tekstgerichte vaardigheden), 3) vervolgens die waardering beargumenteerd kan formuleren (lezersgerichte vaardigheden) (p.4).

Essentieel bij hun voorgestelde aanpak is dat de activiteiten gerelateerd moeten zijn aan leesplezier en aan literaire competentie. Literaire gesprekken bevorderen zowel het plezier in lezen als de ontwikkeling van literaire competentie (Cornelissen 2016). Een doorgaande lijn in literaire gesprekken zou deel moeten uitmaken van een doorgaande leeslijn.

Cornelissen (2016) onderscheidt de volgende vier dimensies van literaire competentie: beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Haar conclusie met betrekking tot de lezersgerichte vaardigheden van literaire competentie

Literair competente leerlingen op 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 (p. 260)

De voortgang in literaire ontwikkeling is vastgesteld met het gevalideerd

2.1 Meetinstrument literaire competentie

Dit meetinstrument is toepasbaar op alle uitingen naar aanleiding van gelezen teksten op het gebied van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. De vier niveaus van literaire competentie laten een ontwikkeling zien in hun argumentaties. Op niveau 1 geven lezers geen uiting, op niveau 2 een uiting zonder argumentatie, op niveau 3 een uiting met argumentatie die gehaald wordt uit het boek en op niveau 4 leggen ze een relatie tussen het boek en hun eigen werkelijkheid.

Tabel 1 Meetinstrument literaire competentie

Niveaus → Dimensies ↓	Niveau 1 geen uiting	Niveau 2 uiting zonder argumentatie	Niveau 3 argumentatie binnen het boek	Niveau 4 argumentatie buiten het boek
beleving				
interpretatie				
beoordeling				
narratief begrip				

Om vast te stellen op welke dimensie de uiting betrekking heeft, zijn bij iedere dimensie instructiekaarten ontworpen.

Leesbeleving

Onder leesbeleving vallen alle uitingen die betrekking hebben op emoties die het boek heeft

opgeroepen. Emoties kunnen betrekking hebben op vreugde, verdriet, boosheid, angst, spanning, herkenning, bewondering, herkenning, interesse, nieuwsgierigheid, verbazing, meevoelen, 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 uitingen kunnen emoties op drie manieren beschreven worden:

1. Ervaring van aangename of onaangename emoties die zijn ontstaan 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'.

Als houvast om vast te stellen of de uiting betrekking heeft op leesbeleving zijn in bijlage 1 voorbeelden van woorden en zinnen bij leesbeleving weergegeven. De instructiekaart om het niveau vast te stellen is weergegeven in bijlage 2.

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 inferenties binnen de tekst en door het verbinden van betekenissen in een groter geheel (Andringa, 1990).

De inferenties die lezers binnen de tekst leggen, 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. Als houvast om vast te stellen of de uiting betrekking heeft op interpretatie zijn in bijlage 3 voorbeelden van woorden en zinnen bij interpretatie weergegeven. De instructiekaart om het niveau vast te stellen is weergegeven in bijlage 4.

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.

Als houvast om vast te stellen of de uiting betrekking heeft op beoordeling zijn in bijlage 5 voorbeelden van woorden en zinnen bij beoordeling weergegeven. De instructiekaart om het niveau vast te stellen is weergegeven in bijlage 6.

Narratief begrip

Onder narratief begrip verstaan we de mate waarin lezers de constructie van het boek onderkennen en zich bewust worden 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 (*round* en *flat 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 dat hij zich af en toe tot de lezers wendt, bijvoorbeeld in *Dr. Proktors schetenpoeder* vraagt de verteller zich 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, bijvoorbeeld bij *Bezoek van Mister P* wordt het verhaal 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 gebruik maken 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. Veel boeken van Jacques Vriens spelen zich af op een school. Als houvast om vast te stellen of de uiting betrekking heeft op narratief begrip zijn in bijlage 7 voorbeelden van woorden en zinnen bij narratief begrip weergegeven. De instructiekaart om het niveau vast te stellen is weergegeven in bijlage 8.

Bij samengestelde zinnen, zinnen die bestaan uit een hoofdzin en een bijzin, moet zowel het niveau van de hele zin al van de bijzin worden vastgesteld. Het niveau van de hele zin is altijd niveau 3 of 4, er wordt immers altijd een argumentatie gegeven, de bijzin kan betrekking hebben op een andere dimensie van literaire competentie en valt onder een ander niveau, bijvoorbeeld 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 (niveau 4) en op het niveau van de bijzin als een interpretatie met argumentatie buiten het boek (interpretatie niveau 4). In bijlage 9 zijn voorbeelden aangegeven voor niveaus van hoofd- en bijzinnen met betrekking tot de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip.

2.2 Onderzoek naar het effect van literaire gesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie

Het onderzoek naar de effecten van literaire gesprekken is zo opgezet dat leerlingen uit twee groepen 7 en een groep 8 gedurende een jaar vier boeken lezen en met elkaar bespreken. Leerlingen leerden gedurende dit jaar om boeken op een meer gedachtenvolle manier te lezen en om hierover met elkaar van gedachten te wisselen. Hierdoor ontstaat een wisselwerking tussen praten en lezen die een gunstig effect heeft op de leescompetentie. Door er met elkaar over te praten, komen leerlingen in aanraking met andere tekstwerelden (zie paragraaf 1.1), ze gaan met andere ogen lezen en in de gesprekken worden de tekstwerelden verder uitgebreid. In het eerste boek lag de focus vooral op het leggen van relaties binnen het boek (binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen), bij het tweede boek werd meer aandacht geschonken aan het overdenken wat je te weten bent gekomen (uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet) en in het derde boek leerden de leerlingen een objectiever oordeel geven over het gelezen boek (uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren). Bij het vierde boek werkten de leerlingen zelfstandig in een eigen leesclub en bepaalden ze zelf wat ze gingen lezen en hoe ze hierover met elkaar in gesprek gingen. Gedurende het jaar veranderde de inbreng van leraren en leerlingen van leerkrachtgestuurd naar leerlinggestuurd (zie tabel 2).

Tabel 2. Opbouw van het onderwijsleertraject

	Leerkrachtgestuurd										Gedeelde sturing					Leerlinggestuurd					
Motivering lievelingsboek	Boek 1 Kring afgewisseld met kleine groeps-gesprekken.					Boek 2 Kring afgewisseld met kleine groeps-gesprekken.					Boek 3 Kring afgewisseld met vaste leesgroep.					Boek 4 Leesclubs, vaste leesgroepen, voortgangsbespreking in de kring.					Motivering lievelingsboek
	gesprekken					gesprekken					gesprekken					gesprekken					
M	1	2 P	3 P	4 P D	5 P, R	1	2 P	3 P	4 P D	5 P R	1	2 P	3 P	4 P D	5 P R	1	2 P	3 P	4 P D	5 P R E	M

M = schrijven van motivering bij het lievelingsboek.

P = bespreken van post-its-opmerkingen.

D = schrijven van fragment uit het dagboek van een van de personages.

R = schrijven van recensies.

E = evaluatie met de leerlingen.

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. Bij het derde boek bespreken de leerlingen met de leraar welke opdrachten zij willen uitvoeren, de gemaakte post-it-opmerkingen bespreken ze in hun leesgroep en vervolgens vindt in de kring verdieping plaats. 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.

2.3 Resultaten

Leerlingen zijn zowel gegroeid in het beleven, interpreteren en beoordelen van verhalen en kunnen beter met elkaar hierover praten. Zowel bij leerlingen als bij leraren verdween de IRE-structuur en werd er langer doorgepraat over bepaalde kwesties. Zowel jongens als meisjes, sterke en zwakkere lezers namen actief deel aan de gesprekken. Een verklaring voor dit enthousiasme is dat de gesprekken voor alle leerlingen uitdagend zijn. Zowel sterke als zwakke lezers werden aangemoedigd om verschillende soorten vragen te stellen. Zwakkere lezers durven door de positieve feedback van leraren en leerlingen hun belevingen te vertellen, klasgenootjes reageren hierop, stellen verdiepingsvragen en geven hun eigen belevingen en interpretaties weer. Omdat alle leerlingen hetzelfde boek gelezen hebben, kunnen ze gemakkelijker begrijpen wat een ander kind wil duidelijk maken. Doordat leerlingen eerst de kans gekregen hebben om hun eigen gedachten op te schrijven en als ze merken dat deze gedachten serieus worden genomen, geeft dat een boost aan hun zelfvertrouwen en competentie. Dit leidt tot een positieve spiraal van het steeds beter onder woorden kunnen brengen van hun eigen twijfels en vragen. In de loop van het traject zijn leerlingen steeds meer authentieke vragen, vragen van uit echte nieuwsgierigheid en niet om te controleren of de leerlingen het wel gelezen hebben gaan stellen. Ze stelden ook steeds meer verschillende soorten vragen. Ze zijn vooral sterk gegroeid in het stellen van verdiepingsvragen en inlevingsvragen. Leerlingen zijn sterk gegroeid in het beargumenteren van hun belevingen, interpretaties en beoordelingen. De sterkste groei zit in het beargumenteren van interpretaties waarbij leerlingen de argumentaties uit het boek halen.

Op grond van deze resultaten is geconcludeerd dat literair competente leerlingen aan het eind van het basisonderwijs hun belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip met argumentaties kunnen onderbouwen. Op het gebied van belevingen en interpretaties zijn dit zowel argumentaties binnen als buiten het boek, op het gebied van beoordeling en narratief begrip liggen de argumentaties binnen het boek.

3 DIDACTIEK VAN LITERAIRE GESPREKKEN

Literaire gesprekken bouwen voort op de 'Vertel- eens'-aanpak van Chambers (2012). Hij laat in veel voorbeeldgesprekken zien dat leerlingen, van jong tot oud, niet alleen genieten van leesgesprekken, maar ook door het uitwisselen van hun persoonlijke belevingen en interpretaties nieuwe betekenissen ontdekken. Belangrijk in zijn didactiek is de veranderende rol van leerlingen en leraren. Niet de literaire kennis van de leraar, maar de verwoorde leeservaringen van de leerlingen bepalen de inhoud van het gesprek. In de uitingen van leerlingen onderscheidt Chambers (2012) 'vier manieren van zeggen', 'voor jezelf zeggen', 'voor anderen zeggen', 'samenspraak' en 'iets nieuws zeggen' (pp. 98-101). Deze gespreksmanieren zijn afgeleid van het gespreksmotief. Als leerlingen iets voor zichzelf zeggen, proberen ze door het hardop- uitspreken greep te krijgen op hun eigen gedachten. Als leerlingen iets voor andere leerlingen zeggen, hopen ze op reacties waardoor hun eigen gedachten worden aangescherpt. Pas als leerlingen in samenspraak zijn, ontwikkelen ze ideeën die verder gaan dan hun individuele leeservaringen. Dit kan uitmonden in 'iets nieuws zeggen'. Als leerlingen hun ideeën kritisch met elkaar bespreken, levert dit volgens Chambers (2012) ideeën en oordelen op die tot dan toe niet zijn uitgesproken. Deze nadruk op het zelf ontdekken van betekenissen, ligt ook ten grondslag aan literaire gesprekken.

De didactische uitwerking van literaire gesprekken leggen meer nadruk op de in hoofdstuk 1 besproken tekstwerelden van Langer en de betekenis van literair denken, denken waardoor de verbeelding op gang wordt gebracht. Langer (2011) beschrijft vijf strategieën om het literair denken te stimuleren.

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*).

Deze strategieën vertonen overeenkomsten met de manieren van zeggen van Chambers en de zijn relaties met de verschillende tekstwerelden. Het beoogde doel van literaire gesprekken is dat leerlingen een ontwikkeling doormaken in literaire competentie. In tabel 2 is te zien welke strategieën passend zijn bij een tekstwereld, een manier van zeggen en een bepaald niveau van literaire competentie.

Tabel 2 Niveaus van literaire competentie gerelateerd aan tekstwerelden, manieren van zeggen en strategieën om literair denken uit te lokken

Niveaus van literaire competentie	Tekstwerelden (Langer, 2011)	Manieren van zeggen (Chambers, 2012)	Strategieën om het literair denken te bevorderen (Langer 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.

Leerlingen moeten de tijd krijgen om vanuit hun eigen wereld de boekenwereld in te stappen. Dit kan door activiteiten die leerlingen de wereld van het boek intrekken. Ze hebben nog niets gelezen, maar krijgen er wel zin in om dat te gaan doen. In deze fase gaat het erom dat leerlingen literair gaan denken. Ze worden uitgedaagd om hun eigen verbeelding aan het werk te zetten. Uitingen kunnen alle kanten op gaan en zijn nog niet te herleiden tot de verschillende dimensies van literaire competentie. Als leerlingen hun eerste indrukken van het boek verwoorden, zal er meestal sprake zijn van een beleving op niveau 2. Als leerlingen een aantal bladzijdes gelezen hebben, kunnen ze hun eigen gedachten hierover naar voren brengen. Op niveau 2 verwoorden leerlingen hun belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip. Ze doen dat om zelf meer grip te krijgen op hun eigen gedachten en ook om de mening van de andere lezers te horen. Ze krijgen hierdoor steeds meer vat op het verhaal. Ontwikkelen van interpretaties sluit aan bij de tweede strategie van Langer om het literair denken te bevorderen 'uitnodigen om het eerste begrip te verwoorden'. Dit vindt plaats in de tekstwereld waarin lezers binnen een tekstwereld zijn en zich door deze tekstwereld heen bewegen. Als leerlingen hun eigen opmerkingen en die van andere leerlingen kritisch overdenken, stappen ze even uit hun eigen tekstwereld om van een afstand na te denken over hun bevindingen. Op dit niveau geven leerlingen argumenten die ze halen uit de door hen gelezen teksten. Als leerlingen in het gesprek tot conclusies komen over de waarde van het verhaal, ze tot nieuwe inzichten komen over de werkelijkheid naar aanleiding van wat ze gelezen hebben, zijn ze in staat om hun eigen leeservaringen te objectiveren. Op niveau 4 geven leerlingen een argumentatie uit de eigen wereld, die gerelateerd wordt aan hun eigen tekstwereld. Ze vergelijken de waarde van door hen gelezen boeken en beoordelen het gelezen boek vanuit verschillende perspectieven. Leerlingen die kennis vergaren door vrijuit te praten over hun tekstwerelden en leraren die leerlingen stimuleren om hun literaire gedachten te uiten bezitten andere kwaliteiten dan leerlingen die kennis opdoen door het overnemen van de literaire gedachten van de leraren.

3.1 Kwaliteiten van leerlingen

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen hun eigen literaire gedachten onder woorden kunnen brengen. Ze zijn steeds beter in staat om naar andere leerlingen te luisteren en hun inbreng serieus te nemen. Leerlingen kunnen samenvatten wat er besproken is en ze kunnen elkaar bevragen over hun leeservaringen. Deze vragen gaan verder dan vragen naar de letterlijke inhoud. Veel meer zijn leerlingen geïnteresseerd in hoe hun klasgenoten denken over het gedrag van de personages. Ze durven daarbij ook hun eigen vragen en onzekerheden naar voren te brengen. Het besef ontstaat dat als je iets niet snapt en als je daar een vraag over kunt stellen dat je dan niet dom bent, maar dat je samen naar oplossingen kunt zoeken. En zelfs dat sommige vragen niet beantwoord kunnen worden, of dat er meerdere antwoorden mogelijk zijn.

Bovendien zijn leerlingen gemotiveerd om thuis een aantal hoofdstukken uit het boek te lezen en kunnen ze in steekwoorden de gedachten die tijdens het lezen bij hen opkomen noteren. Door deze interactie met het boek en de daaropvolgende interactie met hun klasgenoten komen ze tot nieuwe interpretaties. Volgens Houtveen (2013) is dit 'creëren van eigen nieuwe betekenissen' een belangrijk aspect van geletterdheid in onze moderne samenleving.

Om deze kwaliteiten tot ontwikkeling te brengen, speelt de leraar een belangrijke rol.

3.2 Rol van leraren

In literaire gesprekken is de rol van de leraar, leerlingen uitdagen om hun eigen betekenissen te vormen en bestaat dus niet uit het overdragen van de eigen literaire kennis aan de leerlingen. Het gaat er om dat de leerlingen vertrouwen krijgen in hun eigen leeservaringen, durven zeggen wat ze denken en vanuit het uitwisselen van deze gedachten tot nieuwe inzichten komen. Dit betekent allerm minst dat de literaire competentie van leraren er niet toe doet. Integendeel, juist bij het kunnen aansluiten op de inbreng van leerlingen, hun opmerkingen in de juiste literaire context te kunnen plaatsen is literaire kennis van leraren onontbeerlijk. Zij zetten alleen hun literaire kennis op een andere manier in zodat leerlingen hun literaire kennis zelf kunnen ontwikkelen. De traditionele rol waarin leerkrachten hun kennis overdragen aan luisterende leerlingen verandert hierdoor drastisch. Enkele consequenties van deze rolverandering voor zowel leraren als leerlingen

- *Beoordelen en geven van feedback door leerlingen in plaats van door leraren.*
Leraren 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 gedachten uit te leggen. Chambers (2012) 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 spreekijd voor leerlingen en meer inlevend luisteren van leerkrachten.*
Leerlingen zijn in literaire gesprekken veel meer aan het woord dan de leraren. Als leerlingen hun eigen leeservaringen bespreken, ontstaat een bewustwording van hun eigen beleving en kennis. Leraren zijn vaak geneigd om de woorden van de leerlingen in uitgebreidere versie te herhalen. Dit is een verkapt versie van het geven van feedback. In plaats van zelf direct feedback te geven, zouden leraren kunnen proberen leerlingen te laten reageren op de inbreng van de deelnemers aan het gesprek.
- *Leerlingen bevragen elkaar in plaats van de vragen van leraren 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 bespreken de deelnemers hun eigen vragen. Zij zijn gewend om te zoeken naar het antwoord dat de leerkracht in gedachten heeft. Traditionele gesprekken vertonen vaak hetzelfde *IRE*- patroon. De leraar neemt het initiatief, stelt een vraag, de leerling reageert, geeft antwoord en de leraar evalueert dit antwoord, goed of fout. (Gambrell & Amasi, 1996). Dit type gesprek noemt Gambrell geen 'discussion', maar een 'recitation'. In literaire gesprekken gaat het niet om de vragen en interpretaties van de leraar, maar om de eigen vragen van de leerlingen en hoe zij daar antwoord op proberen te krijgen. Leerlingen zullen eraan moeten wennen dat hun eigen vragen en discussies hierover belangrijk zijn voor de interpretatie. Vragen zijn in literaire gesprekken geen teken van onmacht, maar juist een gevolg van literair denken.

3.3 Voorbereiding door de leraar

Om de rol van luisterende leraar, die vanuit de inbreng van de leerlingen ze een stapje verder helpt, goed te kunnen uitvoeren is het belangrijk dat leraren erop vertrouwen dat ze uit de voeten kunnen met wat leerlingen inbrengen. Chambers (2012) stelt dat leraren 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. Als leraren zich vrij voelen om echt te luisteren naar wat leerlingen inbrengen, niet bang zijn om te laten merken als ze iets niet begrijpen, staat de weg open voor een goed literair gesprek. En ook leraren mogen in dit gesprek vragen stellen waarop ze zelf het antwoord niet weten. De angst om niet uit de voeten te kunnen met de opmerkingen van de leerlingen kan volgens Chambers het beste bedwongen worden door voorafgaand aan de gesprekken eerst zelf het boek te lezen. De inhoudelijke voorbereiding bestaat dus uit het lezen van

het boek en tijdens het lezen zelf ook post-its plakken bij interessante fragmenten. Het allerbelangrijkste is dat leraren zelf in gesprek komen met het boek dat de leerlingen gaan bespreken. Leraren moeten hun eigen tekstwerelden kunnen bouwen en hoe uitgebreider deze tekstwerelden er uit zien, hoe beter ze de opmerkingen van hun leerlingen kunnen plaatsen. De kunst is dan om tijdens de gesprekken de eigen interpretatie niet te vertellen. Niet in de verleiding komen om de eigen opvatting te vertellen, zelfs niet als leerlingen daarnaar vragen. Probeer de bal weer naar hen terug te spelen. Als leraren het boek zo gelezen hebben dat ze zelf beelden hebben over mogelijke interpretaties, kunnen ze in een literair gesprek opmerkingen van leerlingen beter duiden. Ze staan dan meer open om proberen te achterhalen wat de gedachtes van het kind zijn.

3.4 Begeleiding van literaire gesprekken

Hoe kunnen leraren nu de goede balans vinden tussen de inbreng van hun eigen literaire kennis en het geven van ruimte aan de leerlingen om hun eigen betekenissen te construeren. Met andere woorden: hoe kunnen ze, zonder zelf hun interpretaties te geven, zorgen voor diepgang in het gesprek?

Focussen op ideeën

Gesprekken krijgen meer diepgang als er op een bepaald aspect wordt doorgepraat. Leraren kunnen helpen om wat langer bij een idee stil te staan door leerlingen te helpen het besproken onderwerp te verengen. Dit kan door vragen naar argumenten. Als leerlingen praten over het karakter van een personage, het er bijvoorbeeld over eens zijn dat de hoofdpersoon erg onhandig is en over willen stappen naar een ander onderwerp, kan de leraar proberen de leerlingen verder te laten denken door te vragen naar de oorzaken van die onhandigheid. *Heeft iemand een idee hoe het komt dat hij zo onhandig is? Wat vertelt de tekst hierover?* De leraar kan ook doorpraten over de wensen en doelen van de personages. *Wat denken jullie dat hij het liefste zou willen? Waarom denk je dat? Wie denkt er anders over?*

De bron kennen van gemaakte opmerkingen

Leraren 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?*

Kwesties met elkaar verbinden

Als leerlingen verschillende ideeën uit het gesprek met elkaar kunnen verbinden, kunnen ze hun eigen interpretatie ontwikkelen. Leraren 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.*

Relatie leggen tussen de gevonden betekenisaspecten en de betekenis van het hele boek.

Leraren kunnen proberen leerlingen te helpen om hun ideeën te plaatsen in de betekenis van het hele boek. Als leerlingen bijvoorbeeld opmerken dat de hoofdpersoon heel erg eenzaam is, kan de leraar zich afvragen of dat alleen voor de hoofdpersoon geldt of ook voor de andere personages. *Wat zegt het boek eigenlijk over eenzaamheid? Wat kunnen we ertegen doen?*

Het denken gaat over het boek

Het doel van literaire gesprekken 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, ze bouwen als het ware hun eigen tekstwerelden. Leraren helpen hen hierbij door in hun opmerkingen aan te sluiten bij de tekstwereld waarin de kinderen zitten en ze hierover te laten nadenken. In 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 leraar 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. Leerlingen zullen elkaar steeds meer 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 leraar naar gelijkwaardig initiatief van leraar en leerlingen naar initiatief van leerlingen.

3.5 Stellen van vragen

Als leerlingen nog niet in aanraking zijn gekomen met literaire gesprekken, hebben ze het voorbeeld van de leraar nodig om te ervaren hoe je met elkaar in gesprek komt. Als leerlingen ervaren dat vragen niet bedoeld zijn om te testen of ze het verhaal goed begrepen hebben, maar dat de vragensteller vooral nieuwsgierig is naar hun interpretatie dan zullen zij ook steeds meer vanuit deze gedachte vragen aan elkaar stellen. Een voorbeeld hiervan is de vraag van een leerling uit groep 7: 'Weten jullie zeker dat het weer goed kan komen met Woodrow?' 'Op de reacties van haar klasgenoten en van de leraar die aangaven dat ze dat niet konden weten, omdat ze het boek niet hadden gelezen, was haar verweer: '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 denken jullie?'

Om in hun reacties goed aan te kunnen sluiten bij de gedachten van de leerlingen, is het allerbelangrijkste dat leraren vanuit een relaxte houding kunnen luisteren naar leerlingen. Dit klinkt erg voor de hand liggend, maar in de hectiek van een schooldag is dit niet zo eenvoudig. In plaats van al bezig te zijn met het goede antwoord of met het stellen van een vervolgvraag, hoeft de leraar alleen maar te luisteren en erop te vertrouwen dat hij of andere leerlingen wel met een passende reactie komen. Die reactie kan een vraag zijn, maar ook een samenvatting, een instemmende reactie of een reactie om andere leerlingen erbij te betrekken.

Chambers (2011) heeft een raamwerk van vragen opgesteld, waar leraren veel aan kunnen hebben. Kennis over de verschillende soorten vragen, kan helpen om op het juiste moment een passende vraag te stellen. Bij literaire gesprekken is het wel noodzakelijk dat de vragen moeten aansluiten bij wat leerlingen hebben ingebracht. Het willekeurig gebruik maken van vragenkaartjes, kan wel handig zijn om de verschillende soorten vragen te automatiseren, maar bij een literair gesprek zijn de vragen nooit willekeurig, maar komen voort uit wat de leerlingen inbrengen. Wel kan bijvoorbeeld het door Meelker (2013) uitgewerkte vragenspel van Chambers in andere soorten boekengesprekken gebruikt worden (www.onderwijsdatabank.nl/84159/vragenspel). Door het oefenen en toepassen van verschillende soorten vragen, wordt het in gesprekken gemakkelijker om deze op een functionele manier in te zetten.

3.5.1 Vragen bij de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip

Literaire gesprekken gaan over de belevingen, interpretaties, beoordelingen en het narratief begrip van de leerlingen. Om leerlingen meer te laten vertellen over deze dimensies zijn mogelijke vragen ingedeeld in deze vier dimensies van literaire competentie.

Belevingsvragen

Belevingsvragen nodigen uit om de eigen belevingen, emoties die het verhaal heeft opgeroepen, te verwoorden. Op basis van de door Tellegen (2002) onderscheiden emoties kunnen hierbij de volgende vragen gesteld worden.

Vreugde	Was er iets waar je blij van werd?
---------	------------------------------------

	Was er iets wat je grappig vond? Wat vond je het leukste stukje?
Verdriet	Was er iets waar je verdrietig van werd? Werd je ergens door teleur gesteld? Maakte het gedrag van iemand in het verhaal je verdrietig?
Boosheid	Was er iets waar je boos van werd?
Angst	Was er iets waar je bang van werd?
Herkenning	Was er iets wat je zelf al eens hebt meegemaakt? Lijkt er iemand op jou?
Bewondering	Zou je graag een van de personen uit het boek willen zijn? Wat vind je bijzonder aan hem / haar? Met wie zou je graag bevriend willen zijn?
Nieuwsgierigheid	Wat maakte je nieuwsgierig? Wat vond je saai?
Verbazing	Wat vond je raar?
Meevoelen/ medelijden	Is er iemand met wie je medelijden hebt? Was er iets wat je zielig, heel erg vond? Voelde je soms net zoveel pijn als?
Schaamte	Gebeurde er iets waar je jezelf voor zou schamen? Wie heeft het ook wel eens dat hij onder de tafel wil verdwijnen?

Inlevingsvragen zijn een bepaald soort belevingsvragen. Ze doen een beroep op het inlevingsvermogen; vanuit de inleving in een van de personages leggen lezers een relatie gelegd met hun eigen leven. Dit soort vragen roept veel reacties bij leerlingen op. Voorbeelden van dit soort vragen

Inleven in personages	Wat zou jij doen als je in de schoenen van.... stond? Zou jij hetzelfde doen..... Wat zou jij anders doen? Welk personage boeide jou het meest? Wat precies boeide jou zo in hem/haar? Met wie uit het verhaal zou je bevriend willen zijn? Kun je vertellen waarom ?
Inleven in het verhaal	Zou je zelf zo'n verhaal willen beleven? Vertel eens waarom wel / niet ?

Interpretatievragen

Interpretatievragen nodigen uit om een eigen interpretatie te geven. Bij interpretatie leggen

leerlingen verbindingen tussen elementen uit de tekst of ze leggen relatie tussen elementen uit de tekst met hun eigen leven.

Vragen over personages	<p>Wie wil iets vertellen over?</p> <p>Wat vind je van het gedrag van?</p> <p>Met wie zou je bevriend willen zijn ? Hoe komt dat?</p> <p>Aan wie erger je je? Waar ligt dat aan?</p> <p>Hoe zou het komen dat hij zich zo gedraagt?</p> <p>Op wie vind je jezelf het meeste lijken?</p> <p>Waar lijk je juist niet op ?</p> <p>Doet een van de personen je aan iemand denken die je kent?</p> <p>Wat vind jij een goede eigenschap van... die je zelf ook hebt?</p> <p>Wat zou... gewenst, gedacht, gevoeld hebben?</p> <p>Wie is er verantwoordelijk voor dat het zo loopt?</p> <p>Mogen zij dit wel doen?</p> <p>Hoe zou het komen dat ze dit zo doen?</p> <p>Verandert het gedrag van...? Hoe komt dat?</p> <p>Denken jullie dat een slecht personage weer goed kan worden?</p>
Vragen over gebeurtenissen	<p>Zou dit in het echt ook kunnen gebeuren?</p> <p>Zou dit in onze tijd ook kunnen gebeuren?</p> <p>Zijn er gebeurtenissen in het boek die lijken op wat jou is overkomen?</p>
Vragen over thema	<p>Heb je uit dit boek ook iets geleerd waar je zelf iets aan hebt?</p> <p>Wat vind je van de titel ?</p> <p>Wat vind je het belangrijkste aan dit boek?</p>

Beoordelvragen/ Evaluatievragen

Beoordelvragen vragen naar een mening over het boek. Met deze vragen hoef je niet te wachten tot het einde van het boek.

<p>Wat vinden jullie tot nu toe van het boek?</p> <p>Wie wil er vertellen over een stukje dat je erg mooi vindt?</p> <p>Zijn er zinnen of woorden die je heel mooi of juist heel lelijk vindt?</p> <p>Welk fragment vind je het spannendst, grappigst, ontroerendst, mooist verwoord?</p> <p>Hoe komt het dat je dit zo mooi, of juist helemaal niet mooi vindt?</p> <p>Hoe vonden jullie het laatste stukje, toen je kon lezen.....</p> <p>Welk van de boeken die we besproken hebben , vind je het beste?</p> <p>Veranderde je mening tijdens het lezen van het boek?</p> <p>Wat vinden jullie beter het boek of de film?</p> <p>Wie vindt het jammer dat het boek uit is?</p> <p>Wat vind je van het einde?</p> <p>Aan wie zou je dit boek aanraden?</p> <p>Hoe denk je dat de schrijver op het idee van dit verhaal is gekomen?</p>

Wat ga je je vriend(inn)en vertellen over dit boek?

Vragen naar narratief begrip

Opbouw van het boek	Hoe denk je dat het gaat aflopen? Zijn er dingen die steeds terugkomen? Waar zou je meer van willen weten? Wordt het verhaal verteld in de volgorde waarin de gebeurtenissen plaatsvinden? Waar gebeurde er iets waardoor het verhaal anders ging lopen dan je van te voren dacht? Weet jij als lezer soms meer dan de personages? Hoe kan dat?
Personages	Wie zijn de hoofdpersonen? Hoe weet je dat? Met welke andere personages heeft de hoofdpersoon te maken? Wie is, zijn het belangrijkste? Hoe zou je de verschillende personages typeren? Welk personage vindt de verteller aardig? Hoe merk je dat? Welke personages vindt de verteller niet aardig?
Tijd	Zijn er stukken in het verhaal die in het echt zo voorbij zijn, maar hier heel uitgebreid worden verteld? Waarom zou de schrijver dat doen? Zijn er stukken die in het echt heel lang duren, maar hier heel vlug worden verteld? In welke tijd speelt het verhaal zich af?
Ruimte	Waar speelt het verhaal zich af? Veranderen de plek waar het verhaal zich afspeelt? Heeft de plaats waar het verhaal zich afspeelt invloed op het gedrag van de personages?
Focus	Van welk personages kom je het meeste te weten? Wie van de personages vertelt het verhaal? Is er buiten de personages iemand die af en toe commentaar geeft op wat er gebeurt?
Schrijver	Weet je iets over de schrijver? Heb je andere boeken gelezen van deze schrijver? Hoe zorgt de schrijver ervoor dat het spannend/ leuk, verdrietig wordt?

3.5.2 Gespreksvaardigheden

Het belangrijkste bij de gesprekken is dat leerlingen samen betekenissen gaan vormen. De inbreng van iedere leerling is daarbij belangrijk. Vergelijk het met een orkestje, iedere speler heeft zijn eigen inbreng, maar door het samenspel komt er iets nieuws tot stand. Om dit samenspel tot stand te brengen kunnen de volgende vragen en gesprekstips helpen.

Diepgangvragen/ verhelderingsvragen

Deze vragen kunnen de leerlingen helpen hun gedachten te ordenen en verder uit te breiden.

Waar heb je gevonden dat bijvoorbeeld de moeder zorgzaam is?
 Kun je meer over dit idee zeggen? Wie kan hier nog wat meer over vertellen?
 Kun je het op een andere manier zeggen?
 Wie kan wat Thomas net zei, op een andere manier zeggen?
 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?
 Je zegt dat je dit een stom stukje vindt. Kun je uitleggen wat je er stom aan vindt? Snappen jullie waarom Erik dit een stom stukje vindt?

Regisseervragen, vragen om anderen erbij te betrekken

Wie denkt er anders over?
 Hoe denken jullie daar over?
 Wie wil er een vraag stellen aan over wat zij nu zegt?
 Wie wil reageren op....
 Kun je begrijpen dat je klasgenoot dit zegt?
 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 wegstijgt niet aandringen, maar andere leerlingen laten vertellen.

Kennisvragen

Kennisvragen zijn vragen die letterlijk in het boek zijn terug te vinden. Ze zijn handig om leerlingen weer in de wereld van het verhaal te krijgen. Kennisvragen leveren korte antwoorden op en zijn dus echt bedoeld als startvraag.

Welke personages doen er ook weer mee?
 Wie zijn hoofpersonages?
 Hoe verliep de vakantie tot nu toe?
 In welke tijd speelt het verhaal?

Leerlingen tijd te geven om eerst even na te denken voordat ze een antwoord geven

De leraar 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 gedachten te vormen en snelle sprekers worden gedwongen om even na te denken voordat ze iets zeggen. De leraar 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 leraar 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 iets zeggen, nu iets kunnen vertellen en dat leerlingen die minder ideeën hebben door de ander aan het denken worden gezet.

3.5.3 Vraagroutines

Leraren kunnen proberen zoveel mogelijk leerlingen in het gesprek te betrekken door bepaalde vraagroutines toe te passen waarbij bij iedere vraag andere leerlingen reageren. Een routine wordt gekenmerkt door een startvraag, waarna een aantal vragen naar aanleiding van deze vraag volgen

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 kind 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. Belevingsvraag-interactieopdracht-regisseervraag/verdiepingsvraag-beoordelvingsvraag-regisseervraag-regisseervraag-verhelderingsvraag.

1. Start met een belevingsvraag: *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: *Besprek met je buurman/buurvrouw jullie ontroerendste fragmenten.*
3. Regisseervraag/verdiepingsvraag: *Wie had dezelfde fragmenten? Hoe zou dat komen? Wie had andere fragmenten?*
4. Beoordelvingsvraag: *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 kennis 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.

3.6 Keuze van boeken

Als leerlingen voor het eerst literaire gesprekken voeren, kunnen ze het beste starten met boeken waarin personages voorkomen met wie de leerlingen kunnen meeleven. Het belangrijkste is dat ze zich kunnen inleven in de gevoelens en het gedrag van de personages. Ook de beschreven werkelijkheid moet herkenbaar zijn. Dat wil niet zeggen dat de verhalen niet in een andere tijd of op andere plaatsen kunnen spelen. Wel is het aan te bevelen als de personages iets spannends meemaken zodat de lezers getriggerd worden om verder te lezen. Uit het onderzoek naar literaire gesprekken bleek bijvoorbeeld dat *Tien torens diep* bij kinderen met verschillende culturele achtergronden een topser was. Hoewel dit boek speelt in een mijnwerkerskolonie in de jaren vijftig waren de beschrijvingen van de gevoelens en de wederwaardigheden van de personages zodanig dat alle kinderen van de groepen 7 geboeid waren door de ontwikkelingen in het verhaal. Het taalgebruik, met aansprekende woorden, veel dialogen en niet te ingewikkelde zinnen, maakte dat kinderen dit boek met plezier lasen. Een goed boek dus om een start te maken. Bij de boekenkeuze van de boekenclubs, waarbij de deelnemers met elkaar tot overeenstemming moet komen welk boek zij gaan lezen, spelen andere overwegingen een rol. Zowel bij de keuze van een boek voor de hele groep en voor een kleine groep is de indeling in drie categorieën kinderboeken die Jos Walta heeft uitgewerkt in 'Open Boek' (2011) een handig aanknopingspunt.

Hij onderscheidt de categorieën: "Recreatieve boeken", "Kinderjuryboeken" en "Griffeljuryboeken" (p. 77). De indeling is gebaseerd op de ruimte voor de lezer om zijn eigen literaire gedachten te vormen.

Bij recreatieve boeken, veelal serieboeken waarin het draait om de avonturen zoals de 'Hoe overleef ik'- serie van Francine Oomen, krijgt de lezer weinig ruimte om zelf kritisch na te denken. De lezer leeft mee met de avonturen van de hoofdpersonages die zeer uitgebreid worden beschreven en uitgelegd. De lezer hoeft alleen maar de avonturen te volgen en daar zijn gedachten op richten. Bij de kinderjuryboeken, bekroonde boeken door de lezers van de doelgroep, wordt de lezer geconfronteerd met de gedachten en handelingen van de personages. Deze boeken nodigen de lezer meer uit om een relatie te leggen met hun eigen leven. De situaties in het boek krijgen meer betekenis door vergelijkingen met het eigen leven. Volgens Walta (2011) "wordt de lezer uitgenodigd de wereld van het boek binnen te treden en krijgt ruimte om zelf situaties in te vullen en te interpreteren en om haar/zijn belevingswereld uit te breiden" (p.75). Het zijn meestal realistische verhalen die heel veel kinderen aanspreken zoals de boeken van Jacques Vriens.

De meeste ruimte voor het ontwikkelen van literaire gedachten vormen de griffeljuryboeken. Deze door een volwassen jury bekroonde boeken dagen de lezer uit om de beschreven situaties en de handelwijze van de personages te verbinden met nieuwe inzichten over de eigen werkelijkheid. Het zijn vaak vernieuwende boeken zowel wat betreft de inhoud, niet de geijkte personages en situaties, als qua vormgeving en taalgebruik, vernieuwende woorden, meer oorspronkelijk, figuurlijk taalgebruik en met verwijzingen naar andere literatuur. Er wordt dan ook meer van de lezers verwacht, ze moeten meer moeite doen om 'in het verhaal te komen' en ze worden uitgedaagd om eigen betekenissen te vormen.

Bij de keuze van boeken spelen zowel de verwachtingen dat de lezers kunnen genieten van het boek een rol als de verachtingen dat lezers in het verhaal ruimte krijgen om hun eigen gedachten te vormen. Zowel over kinderjuryboeken als griffeljuryboeken kunnen dus literair gesprekken gevoerd worden. Het hangt van de leeservaringen van de leerlingen af of wordt gekozen voor een kinderjury- of een volwassenjury-boek.

Bij de klassikale gesprekken moet rekening gehouden met de verschillende leeservaringen van alle kinderen.

Kies bij voorkeur boeken

- waarbij zowel jongens als meisjes een rol spelen

- waarin humor voorkomt
- waarin emoties naar boven komen
- die niet te ver af staan van de wereld van de kinderen
- met niet te moeilijk taalgebruik
- met niet meer dan 300 pagina's

Natuurlijk is de persoonlijke afweging van leraren hierbij het belangrijkste. Zij weten wat er in hun groep speelt en waar hun leerlingen belangstelling voor hebben. En er is niets op tegen om een geliefd boek van leerlingen te kiezen.

Bij de jaarplanning kan gekeken worden naar verschillende soorten boeken, zoals realistische boeken in het hier en nu, historische boeken, fantasieverhalen, dierenverhalen. Ook kan gelet worden op een afwisseling van jongens en meisjes in de hoofdrol. Bij het eerste boek zou ik kiezen voor boeken die de beleving aanspreken, later in het jaar kunnen boeken besproken worden die leerlingen uitdagen om ook te praten over de structuur van het boek .

Bij de boekenclubs is de keuzemogelijkheid groter. Kinderen moeten kunnen kiezen uit een grote variatie van boeken. Het beste is om een bezoek aan de bieb te brengen en daar kinderen boeken laten kiezen, of zelf veel verschillende boeken te verzamelen en kinderen hun eigen keuze laten maken. Op basis van hun individuele voorkeur kunnen dan leesclubs gevormd worden die samen tot overeenstemming komen welk boek ze samen gaan lezen en bespreken.

In bijlagen 11 en 12 zijn voorbeeldlijsten opgenomen van boeken geschikt om te starten, boeken voor vervolgesprekken en keuzeboeken voor de leesclubs.

DEEL II Inhoud van de cursus Literaire gesprekken

4 Opzet van de cursus

De cursus bestaat uit drie bijeenkomsten van drie uur. Op het einde van deze cursus kunnen de deelnemers hun leerlingen enthousiast maken om boeken te lezen en om hun leeservaringen met elkaar te delen in de literaire gesprekken. In de bijeenkomsten wordt theorie direct gekoppeld aan eigen praktijkervaringen. De aangeboden theorie is gebaseerd op het promotieonderzoek van Gertrud Cornelissen naar het effect van literaire gesprekken op de leesontwikkeling (Cornelissen, 2016).

In de *eerste bijeenkomst* 'Het belang van literaire gesprekken' ervaren de cursisten de waarde van een literair gesprek door het lezen en bespreken van een kort verhaal op eigen niveau. Aanvullend hierop informatie over de didactiek van literaire gesprekken. Als voorbereiding op het eerste gesprek voeren we een gesprek over onze lievelingsboeken.

In de *tweede bijeenkomst* 'Ontwikkeling van lezers' bespreken we de ervaringen die zijn opgedaan met het inleidende gesprek over lievelingsboeken van leerlingen. We bepalen het niveau van de opgeschreven motiveringen en we gaan dieper in op de interactievaardigheden van leraren en leerlingen aan de hand van een videofragment.

In deze bijeenkomst voeren we een literair gesprek over de gelezen jeugdboeken.

In hun eigen groep voeren de leraren vijf literaire gesprekken over een jeugdboek.

In de *derde bijeenkomst* 'Stimuleren van literaire competentie' bespreken we de opgedane ervaringen met de gevoerde gesprekken. We bepalen het literair niveau van de recensies die leerlingen geschreven hebben en vergelijken dat met de eigen ervaringen in de klas. We evalueren de cursus en bespreken vervolgvacatures.

4.1 Bijeenkomst 1 Het belang van literaire gesprekken

Doelen

- Kunnen motiveren waarom literaire gesprekken waardevol zijn
- De didactiek van literaire gesprekken kunnen verduidelijken
- Een mening kunnen vormen over de uitkomsten van het onderzoek naar de effecten van literaire gesprekken op de literaire competentie.

Inhoud

In deze bijeenkomst maken we kennis met de achterliggende visie op literaire gesprekken. We ervaren de waarde van een literair gesprek door het lezen en bespreken van een kort verhaal op eigen niveau. Daarna informatie over de didactiek van literaire gesprekken zoals die gehanteerd is in het onderzoek. We voeren een literair gesprek over onze lievelingsboeken.

Vorbereiding voor bijeenkomst 2

Lees het boek dat de leerlingen gaan lezen en bespreken. Plak post-its bij fragmenten waar je met je cursusgenoten over wilt praten.

Achtergrondinformatie: reader hoofdstuk 1, hoofdstuk 3, hoofdstuk 5.

In de klas

Uitvoeren van gesprek over lievelingsboeken van de leerlingen.

Leerlingen het werkblad 'Mijn lievelingsboek' laten invullen.

Deze werkbladen meenemen naar de volgende bijeenkomst.

Achtergrondinformatie

Hoofdstuk 1, hoofdstuk 4, paragraaf 5.1 Gesprek over lievelingsboeken, bijlage 10: Mijn lievelingsboek

4.2 Bijeenkomst 2 Ontwikkeling van lezers

Doelen

- Beeld vormen over de literaire ontwikkeling van de eigen leerlingen
- Met elkaar een literair gesprek kunnen voeren
- Een beeld vormen over de literaire ontwikkeling van de leerlingen
- Feedback kunnen geven op interactie tussen leerlingen en leraren
- Aan de slag kunnen met de uitvoering van literaire gesprekken.

Inhoud

- Evaluatie van de gesprekken over lievelingsboeken
- Vergelijken van de ingevulde werkbladen 'Mijn lievelingsboek'
- Uitleg over en toepassen van meetinstrument literaire competentie
- Videofragment. Bespreken van interactie tussen leerlingen en leerkrachten
- Literair gesprek over de gelezen boeken
- Aanpak literaire gesprekken in de klas.

Vorbereiding voor bijeenkomst 3

In de klas

- Uitvoeren van literaire gesprekken
- Neem sommige gesprekken op en kies een videofragment dat je met je cursisten wilt bespreken. Neem dat mee naar de volgende bijeenkomst
- Laat leerlingen een recensie schrijven over het boek. Neem drie recensies mee, geschreven door zwakkere, gemiddelde en sterke lezers.

Achtergrondinformatie

Hoofdstuk 2, hoofdstuk 5, bijlage 14

4.3 Bijeenkomst 3 Stimuleren van literaire competentie

Doelen

- Vergroten van eigen interactievaardigheden
- Niveau kunnen bepalen van de geschreven recensies
- Ideeën aandragen voor vervolgvactiteiten.

Inhoud

- Bespreken van videofragmenten
- Bepalen van het niveau van de recensies.
- Literaire competentie van leerlingen
- Bespreken van vervolgvactiteiten
- Evaluatie.

Achtergrondinformatie

Hoofdstuk 2

5 Uitwerking gesprekken

Laat de leerlingen merken dat de gesprekken iets feestelijks zijn. Zorg voor een afbakening met de vorige les. Je zet bijvoorbeeld een boekenstalletje, een boekentrapje, een boekenboom/bloem, een poster over de boekengesprekken (kun je kinderen ook zelf laten maken) in het midden van de klas. Het belangrijkste is dat je laat merken dat je zin hebt in de gesprekken. Straal enthousiasme uit. Start altijd in de kring. Let erop dat alle leerlingen hun boek bij zich hebben. Als er tijdens de les tijd is om uit het boek te lezen. Laat de leerlingen bijvoorbeeld zelf kiezen waar ze gaan zitten of liggen als ze tijd krijgen om in hun boek te lezen. Zorg voor kussentjes waar leerlingen gebruik van kunnen maken. Vertel ze ook dat binnen deze gesprekken alles gezegd mag worden wat ze over de gelezen boeken denken. Niets is fout. Alles wat gezegd wordt blijft binnen de groep.

5.1 Gesprek lievelingsboeken

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- De 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.
- De leerlingen worden zich er meer van bewust wat lezen voor hen betekent.
- De leerlingen beseffen dat iedere lezer iets bijzonders kan vertellen over wat lezen voor haar/hem betekent. Lezen heeft voor iedereen een andere betekenis.

Interactie

- De leerlingen reageren op elkaar. Als ze iets niet begrijpen stellen ze een vraag en als ze iets willen toevoegen geven ze dat aan.
- De leerlingen geven elkaar de beurt door.
- De Leraar vat samen en stelt verdiepingvragen, regisseervragen, verhelderingvragen.

Goeperingsvormen

Kring, tweegesprekken,

Opbouw

Vooraf

De leraar heeft zich laten ontvallen dat zij/hij zich wel eens afvraagt wie er thuis een lievelingsboek of tijdschrift heeft. Leerlingen hebben hun lievelingsboeken voor deze les meegenomen.

Het gesprek

1. Miniles. Reageren op het lievelingsboek van een klasgenoot
2. Duo-gesprekjes
3. Leesgesprek
4. Evaluatie en opdracht

1. Start in de kring. De leraar vertelt
We gaan de komende tijd discussiëren over een boek dat we allemaal gaan lezen. In zo'n gesprek over gelezen boeken is het belangrijk dat iedereen op elkaar kan reageren. We

zitten in de kring omdat we elkaar dan goed kunnen zien en daardoor beter op elkaar kunnen reageren.

Miniles 1 Reageren op het lievelingsboek van een klasgenoot

Reageren op het lievelingsboek van een klasgenoot	
<p>A Verbinding maken</p> <p>Ik zie dat jullie allemaal een lievelingsboek hebben meegenomen. Mooi al die verschillende boeken en tijdschriften. Ben heel benieuwd wat jullie hier over gaan vertellen. Vandaag gaan we dus met elkaar praten over je eigen lievelingsboek. Hoe gaan we dat doen?</p>	<p>B Directe instructie</p> <p>Ik vind het belangrijk dat jullie echt met elkaar gaan praten. Als een kind iets verteld heeft over haar/zijn boek, mogen andere kinderen daarover een opmerking maken of er iets over vragen. Daarna mag een ander kind iets vertellen over het meegenomen boek. Wie heeft er een idee wat we kunnen zeggen als iemand iets verteld heeft over een boek? Schrijf de opmerkingen van de leerlingen op het (digie) bord of op een kaart en hang deze kaart op in de klas. Dit is de eerste gesprekskaart 'Wat kunnen we zegen als iemand iets verteld heeft?'</p>
<p>C Engagement</p> <p>We gaan het samen even proberen Ik vertel iets over mijn lievelingsboek. Als de leraar is uitverteld, vraagt hij om reacties van de leerlingen. Overleg even met je buurman, buurvrouw wat je nu tegen mij zou kunnen zeggen. Na een paar minuutjes vraagt de leraar om reacties. Wie wil er aan mij iets vertellen of vragen over mijn lievelingsboek? Wie heeft er andere ideeën? Kunnen we de gesprekskaart nog aanvullen?</p>	<p>D Gespreksopdracht</p> <p>We gaan dadelijk met elkaar praten over al die mooie boeken die jullie hebben meegenomen. We doen het als volgt. Ik zet muziek op, jullie gaan op de muziek lopen, springen, dansen. Als de muziek stopt ga je naar meisje, jongen die het dichtst bij je staat .</p>

Toelichting

- A** Het kan zijn dat sommige kinderen er niet aan gedacht hebben een boek mee te nemen. Maak hier geen probleem van. Zeg bijvoorbeeld: 'Jammer dat je het vergeten bent, weten andere kinderen niet hoe jouw lievelingsboek eruitziet, maar jij kunt wel luisteren en opmerkingen maken over de boeken van je klasgenootjes.'
- B** 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.

De gesprekskaart zou er als volgt kunnen uitzien

Gesprekskaart 1 Wat kunnen we zeggen als iemand iets verteld heeft?

Complimentje geven, bijvoorbeeld *Goed uitgelegd.*

Vraag stellen, bijvoorbeeld *Ik heb hier een vraag over. Mijn vraag is.*

Er zelf nog iets over vertellen, bijvoorbeeld *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.*

C De leraar vertelt iets over haar/zijn lievelingsboek

Bijvoorbeeld

Mijn mooiste boek is *Nachtverhaal* van Paul Biegel. Laat het boek zien.

Het gaat over een wat norse huiskabouter die ervoor zorgt dat in een oude villa waar alleen nog een oude vrouw woont, alles op rolletjes loopt. Op een nacht krijgt hij bezoek van een heel mooie fee, die vraagt of bij de kabouter mag schuilen voor het noodweer. De kabouter is er helemaal niet blij mee, een fee betekent onrust. Ze mag één nachtje blijven slapen. In die nacht begint de fee haar levensverhaal te vertellen, maar als het licht wordt is ze, midden in een spannend verhaal, ineens verdwenen. In plaats van blij dat ze is opgehoepeld, is de kabouter echter heel erg teleurgesteld en ook behoorlijk beledigd. Als ze de volgende nacht terugkomt, laat de kabouter haar niet meer gaan. Hij vergeet zijn huistaken, gas uitzetten, opruimen, en is helemaal in de ban van de verhalen van de fee. Hij vergeet zelfs het wekelijkse kienavondje met zijn vrienden rat en pad. Die twee zijn behoorlijk jaloers en zorgen voor allerlei grappige situaties. Zoals jullie misschien wel weten zijn feeën onsterfelijk en ook de fee die haar levensverhaal aan de kabouter vertelt weet niet wat doodgaan betekent. Deze fee is daar erg nieuwsgierig naar en dat levert ook weer spannende avonturen op. Op het einde van het boek komt ze inderdaad te weten wat het betekent om te sterven, maar ook dat liefde belangrijker is dan de dood.

Ik vind dit een heel mooi boek omdat het heel mooi sprookjesachtig geschreven is en ik toch af en toe hardop moest lachen. De sfeer is geheimzinnig en avontuurlijk. En ook vind ik het leuk dat het me deed denken aan de verhalen van 1000 en 1 nacht. Wie kent er een van deze sprookjes, Ali Baba en de 40 rovers, Aladin en de wonderlamp.? Ook deze verhalen werden door Scherazade 's nachts verteld aan de koning. Die koning was door zijn vrouw bedrogen en daarom vertrouwde hij geen enkele vrouw meer. Daarom sliep hij iedere nacht met een andere vrouw en 's morgens liet hij haar doden. Totdat Scherazade hem in de ban bracht van haar verhalen en hij zijn moorddadige plannen vergat. Dat is natuurlijk ook fantastisch, dat je leest dat verhalen de kracht hebben om alles om je heen te vergeten, zozeer dat moorddadige plannen verdwijnen.

D. Als er kinderen zijn die geen boek bij zich hebben, kunnen ze zich aansluiten bij een tweetal dat wel boeken bij zich heeft.**2. Duo-gesprekjes**

Werkvorm

Vrij rondlopen op muziek. Als muziek stopt tweegesprek. Dit enkele keren herhalen.

Uitleg

Als de muziek stopt ga je met het dichtstbijzijnd kind praten over het boek dat je hebt meegenomen.

Een kind mag twee minuten vertellen. Ik geef een seintje als deze twee minuten voorbij zijn. Het andere kind mag dan even kort reageren. Daarna mag zij of hij twee minuten vertellen over het meegenomen boek en mag de ander reageren. Als je niet goed weet wat je moet zeggen, kijk dan even naar Gesprekskaart 1.

Variaties

- Binnenkring-buitenkring.
De leerlingen praten in tweetallen en schuiven daarna door.
- Speeddating
Variant op binnen-buitenkring. De leerlingen praten twee minuten en schuiven door naar de volgende.
- Kring.
Alle leerlingen vertellen kort waarom ze het boek hebben meegenomen. Daarna praten ze met één leerling verder praten over een boek waarover zij meer willen weten.

3. Kring

De leraar vraagt naar reacties van de leerlingen en bespreekt hoe ze op elkaar gaan reageren. Zij/hij zegt bijvoorbeeld

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. Ik zou het fijn vinden als niet ik maar jullie de beurten aan elkaar doorgeven. Hoe kunnen we dit aanpakken?

Bijvoorbeeld,

het kind dat verteld heeft, kijkt of iemand wil reageren en geeft de beurt door. Als je een boek ziet waarover je graag iets wil weten, mag je dat ook zeggen.

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."

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 vraagt de leraar 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 leraar 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.

Als je denkt dat iedereen verteld heeft aan de leerlingen vragen of we een boek vergeten zijn. Als dat zo is de leerlingen de kans geven over hun boeken nog iets te vertellen.

Sluit af met een interpretatievraag en een beoordelvingsvraag. Bijvoorbeeld,

Ik heb jullie enthousiast horen vertellen over heel mooie boeken! Hoe kan het eigenlijk dat er zoveel verschillende lievelingsboeken zijn? Welke lievelingsboeken lijken op elkaar?

Welk boek zou je zelf graag willen lezen?

4 Evaluatie en Opdracht 'Mijn lievelingsboek'.

De leraar 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 (zie bijlage 10) in over haar/zijn lievelingsboek.

Hypothetisch leertraject

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, 2011). 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. Ieder kind heeft zijn eigen voorkeur en die hangt onder andere af van wat zij/hij in boeken zoekt. Het ene kind zoekt spanning, het 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 het kind iets over de oorlog geleerd heeft. Of de leerling graag boeken leest 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.

5.2 Gesprekken over de boeken

De leerlingen lezen, verdeeld over vijf bijeenkomsten, een boek. De bijeenkomsten duren 75 minuten.

Gesprek 1 Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- De leerlingen krijgen beelden bij het verhaal.
- De leerlingen spreken verwachtingen uit over wat er gaat gebeuren.
- De leerlingen vertellen waar zij zich over verbazen of verwonderen.
- De leerlingen raken vertrouwd met de setting van het verhaal.

Interactie

- De leerlingen reageren op elkaar. Als ze iets niet begrijpen stellen ze een vraag en als ze iets willen toevoegen geven ze dat aan.
- De leerlingen geven elkaar de beurt door.
- De leraar vat samen en stelt verdiepvragen, regisseervragen, verhelderingsvragen

Groeperingsvormen

Kring, tweegesprekken en tafelgroep

Opbouw

De leraar vertelt dat zij/ hij een verrassing heeft.

Ieder kind krijgt een eigen boek. Dit boek mag je mee naar huis nemen, je moet er natuurlijk wel zuinig op zijn. Op het einde van dit project lever je het boek weer in en dan moet het er natuurlijk goed uitzien. Andere kinderen gaan er dan ook weer in lezen. Jullie krijgen dadelijk het boek en een sticker. Op die sticker zet je je naam en die plak je in het boek.

Ik ga nu onthullen welk boek we gaan lezen.

De leraar pakt de doos met de boeken, opent de doos en laat heel langzaam het boek zien. Daarna delen enkele leerlingen de boeken uit.

1. Miniles. Verkennen van een nieuw boek.
2. Kring. Interactief voorlezen. Kinderen maken een film in hun hoofd.
3. Tekenen van interessante fragment en uitwisseling van tekeningen.
4. Evaluatie.

1. Miniles 2 Verkennen van een nieuw boek

Verkennen van een nieuw boek	
<p>A Verbinding maken</p> <p>Jullie hebben nu allemaal een spiksplinternieuw boek. Vandaag gaan we het er met elkaar over hebben wat we van dit boek verwachten. Ik ga jullie ook voorlezen en dan kunnen we bespreken hoe we daarover denken. Leg het boek nu nog eventjes onder je stoel.</p>	<p>B Directe instructie</p> <p>Als ik zelf aan een nieuw boek begin, begin ik niet meteen met lezen. Ik ga eerst een beetje kennismaken met het boek. De leraar pakt een boek en vertelt over haar/zijn verwachtingen. Daarna geeft de leraar de opdracht. Jullie gaan met het kind dat rechts je van je zit kennismaken met het nieuwe boek. Bespreek met elkaar wat jullie verwachtingen zijn over dit boek. Waar denk je dat het over gaat?</p>
<p>C Engagement</p> <p>Kinderen gaan in tweetallen tegenover elkaar zitten, knie aan knie. Ze bespreken de voorkant, de titel en de achterflap. In tweetallen gaan de kinderen hun nieuwe boek verkennen. De leraar vraagt wat ze te weten zijn gekomen over het boek en wat hun verwachtingen zijn. Vraag na hoe het komt dat ze zo denken.</p> <p>Ik heb gehoord dat jullie verschillende meningen hebben en ben benieuwd of dat zo blijft. Tijd om wat meer te weten te komen.</p>	<p>D Gespreksopdracht</p> <p>Ik ga jullie een stukje voorlezen. Probeer tijdens het voorlezen een film in je hoofd te maken. Als je dat gemakkelijker vindt door je ogen te sluiten, je hoofd op de bank te leggen, of om te tekenen, mag dat natuurlijk ook. Af en toe praten we bij belangrijke stukjes over wat we hierbij denken.</p>

Toelichting

- A** De kinderen zullen graag in het nieuwe boek gaan bladeren, maar moeten eerst even naar de uitleg van de leraar luisteren.
- B** bijvoorbeeld *Smokkelkinderen* van Jacques Vriens en vertelt over haar/zijn gedachten en verwachtingen. Phoe, veel zwart, zal wel niet zo'n grappig boek zijn. Zie ook een soldaat en mannen met zware zakken op de voorgrond. En een beetje triest gezicht van een jongen. Denk dat hij de smokkelaars gaat betrappen, dat ze hem betrappen en dat het heel spannend wordt.
- C** In tweetallen, waarbij kinderen knie aan knie gaan zitten praten ze even over de titel. Waar denken zij dat het boek over gaat? Vraag of kinderen het boek of de schrijfster kennen. Vertel anders iets over de schrijfster. Laat bijvoorbeeld een foto zien van Anna Woltz. Vertel bijzonderheden, bijvoorbeeld Anna Woltz heeft al een Gouden Griffel gekregen voor 'Gips'. Andere boeken die zij geschreven heeft: 'Mijn bijzonder rare weken met Tess' en 'Honderd uur nacht' dat ook een belangrijke boekenprijs heeft gewonnen. Mariken Jongman heeft een eigen website: marikenjongman.nl/mariken.

Een tweetal vertelt waar zij denken dat het boek over gaat. Andere kinderen kunnen hier op reageren. Leraar kan reacties uitlokken door het stellen van regisseervragen: bijvoorbeeld: Mitch denkt dat het boek gaat over een reis naar Alaska. 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?

- D De leraar zegt dat hij een stukje gaat voorlezen en vraagt aan de kinderen of ze tijdens het voorlezen een film in hun hoofd willen maken.

2. Interactief voorlezen , kinderen maken film in hun hoofd

Als er tijd is leest de leraar de eerste twee hoofdstukken voor. Tussendoor de leerlingen in gesprek laten komen met het verhaal door hun reacties uit te lokken. Dat kan bijvoorbeeld bij

- Interventie 1 (na enkele pagina's)

Laat kinderen eerst vrij reageren op wat ze gehoord hebben. Als kinderen niets zeggen, probeert de leraar de verwachtingen en vragen die kinderen hebben naar boven te halen. Vraag na ieder antwoord wat andere kinderen ervan denken (zie regisseervragen) en stel verdiepvragen (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?

3. Maken van een tekening

De leerlingen maken een tekening van het fragment dat op hen het meeste indruk heeft gemaakt. Ze mogen overleggen met hun schoudermaatje. Praat met elkaar over wat er in het verhaal gebeurd is en beslis dan over welk fragment je een tekening maakt.

De leerlingen schrijven hun naam op de achterkant van de tekening, tekeningen worden op gehaald en daarna aan andere leerlingen uitgedeeld. Deze leerlingen bekijken de tekening en schrijven op waar de tekening volgens hen over gaat. Bijvoorbeeld:

Leerlingen die niet weten welk fragment er verbeeldt 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 erbij 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.

- Verdiepvragen:

- 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?

4. Evaluatie

De leraar sluit het gesprek af door kinderen 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.

Ook de boeken ophalen, we beginnen volgende week samen aan dit boek.

Hypothetisch leertraject

Verwachtingen

Ik vermoed dat de kinderen 'Alle dieren levend en vrij' en 'Alaska' nog niet gelezen hebben. Misschien is het Gouden Griffelboek van 2016 'Gips' wel door enkele kinderen gelezen. Mochten een paar kinderen de boeken wel gelezen hebben dan vermoed ik dat deze kinderen het niet erg vinden om het boek nu op een andere manier nog eens te lezen. Vraag wel aan deze kinderen om niet te verklappen waar het boek over gaat. Andere kinderen moeten de kans krijgen om hun eigen beelden te maken. Als kinderen de schrijver kennen, zullen ze dit wel vertellen. Kinderen zullen opmerken wat ze op de voorkant zien en daar hun verwachtingen op baseren. Misschien dat enkele kinderen negatieve opmerkingen over hun verwachtingen hebben. Bijvoorbeeld: lijkt me helemaal niks aan, saai. De leraar 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 ze zelf een boek in het begin wel eens heel saai vond en er heel weinig van snapte en dat ze het toen ze er eenmaal inzat het heel spannend vond (als je een echt voorbeeld hiervan hebt, is dat schitterend). Vraag aan de 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 kinderen zich bewust van de tekstwerelden in hun hoofd. Ik vermoed dat sommige kinderen het niet gemakkelijk vinden om beelden bij het verhaal te krijgen. Kinderen bij wie dat wel lukt, kunnen deze kinderen 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 het voorleest. Ik denk wel dat dat bij sommige kinderen zal helpen.

Kinderen die het nog steeds moeilijk vinden om een film te maken, zullen niet weten wat ze moeten gaan tekenen. De leerkracht helpt deze kinderen door hen het verhaal te laten vertellen aan een ander kind. Door het navertellen van het verhaal aan een meerwetend kind, wordt de verbeelding van het kind op gang gebracht.

Bespreking van de tekeningen

Sommige kinderen zullen het moeilijk vinden om iets bij de tekening van een ander te schrijven. Moedig kinderen aan om op te schrijven wat ze zien, of er vragen bij te stellen. Ik denk dat kinderen in de bespreking aan zullen geven dat ieder kind zijn eigen fantasie heeft, leraar kan hierop vragen hoe dat dan werkt. De leertjes zijn toch in ieder boek hetzelfde. Dit is een megamoelijke vraag en het is niet erg als kinderen 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.

5.2.2 Gesprek 2 Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- De leerlingen kunnen aangeven welke fragmenten ze heel boeiend of juist heel saai vinden.
- Ze kunnen aangeven over welke fragmenten ze zich verwonderen.
- Ze kunnen aangeven bij welke fragmenten ze vragen hebben.

Interactie

- De leerlingen reageren op elkaar.
- Als ze iets niet begrijpen stellen ze verhelderingsvragen.
- Als ze iets willen toevoegen geven ze dat aan.
- Als ze meer willen weten, stellen ze verdiepvragen
- De leraar vat samen en stelt verdiepvragen, regisseervragen, verhelderingsvragen.

Groeperingsvormen

Kring, individueel lezen, tweetallen, kring

Opbouw

1. Miniles waarin de leraar uitleg geeft over het plakken van post-its.
2. Leerlingen lezen 30 minuten zelfstandig (ongeveer 30 pagina's).
3. Leesgesprek over hun gemaakte post-its-opmerkingen.
4. Evaluatie en opdracht.

1. Miniles 3 Noteren van post-its-opmerkingen

Noteren van post-its-opmerkingen	
<p>A Verbinding maken</p> <p>In het vorige gesprek hebben we het erover gehad dat iedereen eigen beelden bij een boek heeft.</p> <p>De leraar laat enkele tekeningen zien en vraagt aan de makers van de tekening waarom zij dat fragment getekend hebben. Vraag aan andere leerlingen om hierop te reageren.</p>	<p>B Directe instructie</p> <p>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 vindt.</p> <p>De leerkracht laat zien hoe ze dat doet en Schrijf op het(digi)- bord of op een kaart de instructie voor het schrijven van een post-it. Dit wordt gesprekskaart 2.</p> <p>Dadelijk krijgen jullie een pakketje post-its. Je gaat dan post-its-opmerkingen maken bij stukjes die je 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>We gaan het samen even proberen</p>
<p>C Engagement</p> <p>De leraar leest een stukje voor , wacht bij een fragment waar zij/hij met anderen over zou willen praten.</p> <p>Bijvoorbeeld, dit vind ik wel heel erg zielig.</p> <p>Wat zou ik nu moeten doen?</p> <p>Wat zou ik op de post-it kunnen schrijven?</p> <p>Ga even knie aan knie zitten en bespreek met elkaar wat je op de post-it zou schrijven.</p> <p>Bespreek met elkaar enkele post-its-opmerkingen die de kinderen gemaakt hebben.</p>	<p>D Gespreksopdracht</p> <p>Nu mogen jullie eindelijk zelf in het boek gaan lezen en post-its plakken bij stukjes waar je met elkaar over zou willen praten. Wijs op gesprekskaart 2. Noteren van post-its-opmerkingen.</p> <p>Post-its, boeken en eventueel leeskussentjes worden uitgedeeld.</p> <p>Zoek een plaatsje waar je lekker kunt lezen.</p>

Toelichting

- A Start in de kring. De leraar heeft tekeningen geselecteerd die zich lenen om op door te vragen. Bijvoorbeeld verschillende tekeningen over hetzelfde fragment, tekeningen waarover je vermoedt dat er vragen over gesteld worden, ontroerende of grappige tekeningen. Laat eerst het kind dat de tekening gemaakt een toelichting geven. Vraag dan aan de andere leerlingen om reacties. Wat valt hen op? Ziet er iemand nog iets anders? Hadden jullie verwacht dat dit zou tekenen? Past het bij haar/hem?
- B Gesprekskaart 2

Gesprekskaart 2	Schrijven van een post-it-opmerking
-----------------	-------------------------------------

Ik maak een opmerking over een stukje uit het boek waar ik graag met iemand over zou willen praten. Ik schrijf kort op waarom ik dit een bijzonder stukje vindt. Dat kan van alles zijn.
--

Bijvoorbeeld:	Grappig of naar of saai, of spannend, of.... Wat gemeen, of lief, of aardig van Nu gaat het gebeuren Dit wil ik niet meemaken Deze zin vind ik erg mooi Dit snap ik niet
---------------	--

Alles waar jij aan denkt tijdens het lezen mag je op je post-it schrijven

- C Vraag aan de leerlingen of ze nog weten wat we vorige week gedaan hebben. Wie weet er nog wat ik toen heb voorgelezen? Ik ga nu verder voorlezen. Stop bijvoorbeeld bij het fragment op bladzijde....Als leerlingen geen idee hebben wat je hier zou kunnen schrijven zeg je zelf wat jij zou schrijven op de post-it. Als leerlingen wel ideeën hebben opgeschreven, vraag je enkele reacties. Probeer een samenvatting te geven van wat je gehoord hebt. Bijvoorbeeld. Lieke en Hans schreven dat Bas en Mees schreven..... Emma en Roos..... Al deze opmerkingen zijn goed, ze laten zien wat jullie dachten bij dit stukje en daar gaat het om.
- D Geef de kinderen zeker 30 minuten de tijd om te lezen en daar post-its-opmerkingen bij te plakken.
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 grappig, saai, ontroerend, spannend, mooi. (30 minuten). De leraar leest zelf ook en maakt ook post-its-opmerkingen. Ook observeert de leraar hoe de kinderen lezen.
 3. Leesgesprek over post-its-opmerkingen
In tweetallen praten de leerlingen over de plekken waar post-its geplakt zijn. Ze stellen elkaar hierover vragen en geven daar antwoord op.
Leerkracht observeert en begeleidt. Zij/hij vertelt niet haar/zijn eigen interpretatie, maar probeert de leerlingen hun eigen gedachten te laten opschrijven.

De Leraar houdt bij hoever de snelle en 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.

In de kring

De leraar vraagt hoe het gegaan is en 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. Bespreek met elkaar hoe het kan dat deze twee leerlingen zo met elkaar bleven praten over een opmerking. Haal eventueel gesprekskaart 1 er bij. Als er leerlingen bij zijn die geen enkele post-it geplakt hebben, kan de leerkracht vragen waar dat aan ligt.

De leraar vraagt aan enkele leerlingen om hun post-its-opmerkingen voor te lezen. Laat andere leerlingen hierop reageren. Als er post-its-opmerkingen met vragen zijn, vragen of de leerlingen hier antwoorden op hebben. Let wel er zijn natuurlijk meerdere antwoorden mogelijk. Kom niet in de verleiding om zelf een antwoord te geven.

4. Evaluatie en opdracht

Sluit het gesprek af met het geven van een samenvatting . Bijvoorbeeld

Jullie hebben veel interessante dingen met elkaar besproken over mooie en saaie 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.

Opdracht

Lees voor volgende week 30 pagina's (of wat meer tot het einde van een hoofdstuk). Plak weer post-its bij alle stukjes waar je met elkaar over zou willen praten. Wijs op gesprekskaart 2: Hoe schrijf ik een post-it-opmerking?

Hypothetisch leertraject

De leerlingen leren om bij belangrijke passages wat langer stil te staan. Post-its-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 leraar kan deze verschillen opmerken en er in een volgende miniles op terugkomen. Ze laat merken dat het belangrijk is dat kinderen 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.

5.2.3. Gesprek 3 Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- Relaties leggen binnen de tekst.
- In het gesprek nieuwe betekenissen ontdekken.
- Bewust worden van vragen, twijfels, onzekerheden, veronderstellingen.

Interactie

- De leerlingen reageren op de opmerkingen van elkaar.

- De leerlingen stellen elkaar verschillende soorten vragen.
- De leerlingen vatten af en toe samen wie wat gezegd heeft.
- De leraar begeleidt, stelt verdiepingsvragen, regiseervragen en vat samen.

Groeperingsvormen

kring, tweetallen, kleine groepjes , kring

Opbouw

1. Miniles. Hoe kunnen we langer doorpraten over de post-its-opmerkingen?
2. In groepjes van vier met elkaar doorpraten over de post-its-opmerkingen. Een vraag opstellen die het groepje met de hele groep wil bespreken.
3. Kring
De leraar schrijft de vragen van de groepjes op het bord. De leerlingen beslissen welke vraag of vragen ze met elkaar gaan bespreken.
4. Evaluatie en opdracht.

1. Miniles 4 Hoe kunnen we langer doorpraten over de post-its-opmerkingen

Hoe kunnen we langer doorpraten over de post-its-opmerkingen	
<p>A Verbinding maken</p> <p>Vorige keer hebben jullie met elkaar gepraat over de opmerkingen die jullie op post-its geschreven hebben. Dat ging al best goed. Sommige kinderen waren nog wel snel uitgepraat. Vandaag wil ik met jullie bespreken hoe we wat langer met elkaar kunnen doorpraten over wat iemand op een post-it geschreven heeft. Ik heb hier een voorbeeld van Dirk die opgeschreven heeft: <i>Mooi: de voetbaltrainer is stoer.</i></p>	<p>B Directe instructie</p> <p>We hebben dus de opmerking van Dirk Mooi: de voetballer is stoer Klopt het Dirk dat je het stukje mooi vindt omdat je de voetballer stoer vindt? Ik vind het knap dat je opvalt dat de voetballer stoer is. In het boek staat nergens dat de voetballer stoer is, maar Dirk heeft door goed te lezen zelf de conclusie getrokken dat het een stoere voetballer is. Knap werk! Wat kunnen we nu tegen Dirk zeggen of vragen over deze opmerking. We hadden al op gesprekskaart 1 staan: complimentje geven, zelf iets vertellen, iets vragen. We maken nu een kaart met hoe we langer kunnen doorpraten over de opmerkingen.</p>
<p>C Engagement</p> <p>Leerlingen zitten knie tegenover knie. Praat met elkaar over jullie eigen post-its-opmerkingen. Zorg dat je minstens drie keer iets over een post-it heb gezegd of gevraagd . Daarna pas gaan praten over de andere post-it. Help elkaar om door te vragen.</p>	<p>D Gespreksopdracht</p> <p>En, lukte het om al wat langer over een opmerking te praten? Bij wie ging het heel goed? Vertel eens! En bij wie lukte het nog helemaal niet? We gaan nu in kleine groepjes van vier leerlingen bij elkaar zitten. Jullie gaan proberen wat langer door te praten over de opmerkingen die jullie gemaakt hebben. Als alle opmerkingen besproken zijn, ga je met je groepje een vraag opstellen die je met de hele klas zou willen bespreken.</p>

Toelichting

- A Geef de leerlingen even de kans om te reageren. Wie was er heel snel uitgepraat, wie praatte al wat langer door? De leraar kan ook zelf aangeven wat zij/hij gezien heeft. Bijvoorbeeld: Ik zag dat Maartje en Anne veel post-its hadden. Ze hebben de opmerkingen aan elkaar voorgelezen en toen waren ze klaar. Dat zag ik bij veel kinderen. Bij wie ging het anders?
- B Als leerlingen niet weten wat ze hierop kunnen vragen, kan de leraar zelf voorbeelden geven zoals: Hoe ben je eigenlijk te weten gekomen dat hij zo stoer is? Zou je zelf ook graag zo stoer willen zijn? Vertel er eens wat meer over. Kun je een voorbeeld geven van stoer gedrag van de voetballer?

Gesprekskaart 3	Doorpraten over een post-it-opmerking Bijvoorbeeld: Mooi: de voetballer is stoer
<p>Hoe weet je eigenlijk dat de voetballer stoer is?</p> <p>Kun je een voorbeeld geven over zijn stoer gedrag?</p> <p>Zou je zelf net zo stoer willen zijn als de voetballer?</p> <p>Welke stoere dingen zou je wel doen en welke niet?</p> <p>Wat bedoel je met mooi? Vind je dit een mooie zin of bedoel je iets anders?</p> <p>Kun je er wat meer over vertellen?</p> <p>Ik weet niet precies wat je bedoelt, kun je het op een andere manier zeggen?</p>	

- C De leraar observeert welke kinderen lukt het om echt met elkaar door te praten? Wie heeft er nog veel moeite mee? In de bespreking deze voorbeelden noemen. Maak groepjes waarin kinderen zitten die het al goed lukt en met kinderen die er nog wat moeite mee hebben.
- D De ervaring met het onderzoek is dat de gesprekken geanimeerd verlopen. Er is altijd wel een leerling die de leiding neemt en ervoor waakt dat alle kinderen iets zeggen. Mocht dat niet zo goed verlopen dan kan volgende keer met een gespreksleider gewerkt worden.
2. De leerlingen bespreken in kleine groepjes hun post-its-opmerkingen. Ze stellen een vraag op die ze interessant vinden om in de kring met elkaar te bespreken.
3. Kring
De leraar vraagt of ieder groepje de vraag wil voorlezen en schrijft deze vragen op het bord. Geef aan dat hier belangrijke vragen staan, maar dat het niet gaat lukken om alle vragen te bespreken (Als er wel tijd voor is, kunnen natuurlijk meerdere vragen besproken worden) 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 gesprekskaart 1 Wat kunnen we zeggen als iemand iets verteld heeft? En gesprekskaart 3: Hoe kunnen we langer doorpraten over een post-its-opmerking? Leraar vat het gesprek af en toe samen, kan ook aan leerling vragen om samenvatting te geven.
4. Evaluatie en opdracht
De leraar vraagt wie er nieuwe ideeën heeft gekregen door dit gesprek. Als dat zo is, aangeven dat dit 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 leraar 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 kinderen ideeën vragen hoe het beter kan.

Opdracht

Voor volgende keer zoveel pagina's lezen dat het boek daarna in een keer kan worden uitgelezen. Als dat te veel is, kinderen bij het volgende gesprek ook gelegenheid geven om te lezen.

Post-its plakken bij passages die je doen denken aan je eigen leven. Soms lees je iets over wat iemand voelt, doet of zegt en dat je dan denkt ah ja dat herken ik, dat heb ik ook. Bijvoorbeeld je leest: Joris durfde thuis niet te vertellen dat hij toch met Klaartje had afgesproken. Als je nu zelf ook wel eens hebt meegemaakt dat je thuis iets niet durfde te vertellen dan plak je een post-it en schrijf je op: dat herken ik, of dat heb ik ook. Het hoeft niet precies hetzelfde te zijn, bijvoorbeeld misschien durfde jij niet naar huis omdat je ruzie hebt gemaakt, of omdat je straf hebt gekregen, of omdat je bang bent dat het thuis niet zo gezellig is.

Het kan ook zijn dat je juist denkt van ai, dat zou ik helemaal niet zo willen meemaken.

Bijvoorbeeld: Als mijn vader dat zou doen , zou ik helemaal gek worden.

Dus of iets wat je herkent, of iets wat je zeker niet zou willen meemaken

Hypothetisch leertraject

De 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 groepsgesprekjes er meer met elkaar gediscussieerd wordt.

Het kan natuurlijk ook zijn dat er in een groepje niet serieus met elkaar gepraat wordt, de leraar kan dit met dat groepje bespreken. Bijvoorbeeld vragen of het klopt dat zij/hij denkt dat kinderen niet goed met elkaar praten. Ik zie bijvoorbeeld geen boeken op de tafel en geen post-its. Als kinderen 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 kinderen 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 enkel vragen verder wordt doorgesproken, denk ik dat kinderen 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 leraar 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...

5.2.4 Gesprek 4 Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet

Doelen

Bouwen van tekstwerelden.

- De leerlingen leggen relaties binnen het boek.
- De leerlingen leggen relaties tussen het boek en hun eigen leven.
- De leerlingen worden zich bewust van hun vragen, twijfels, onzekerheden en veronderstellingen.
- De leerlingen denken na over wat voor hen het belangrijkste is uit dit boek.

Interactie

- De leerlingen reageren op de opmerkingen van elkaar.
- De leerlingen stellen verdiepings- en regiseervragen.

- De leerlingen vatten af en toe samen wie wat gezegd heeft.
- De Leraar begeleidt, stelt verdiepingsvragen en regiseervragen en vat samen.

Groeperingsvormen

Tweetallen, kleine groep, kring

Opbouw

1. Miniles. Hoe kunnen we een relatie leggen tussen het boek en ons eigen leven?
2. In groepjes van vier doorpraten over de post-its-opmerkingen over de relatie tussen het boek en het eigen leven.
3. Kring
Welke relaties zien we tussen het boek en ons eigen leven?
4. Evaluatie en opdracht.
5. Extra schrijfpdracht voor in de klas: Schrijf een stukje uit het dagboek van een van de personages

Miniles 5 Hoe leggen we een relatie tussen het boek en ons eigen leven

Hoe leggen we een relatie tussen het boek en ons eigen leven?	
<p>A Verbinding maken</p> <p>Jullie hebben geprobeerd om stukjes te vinden die je doen denken aan je eigen leven. Bij wie is dat gelukt? Wie wil een opmerking voorlezen? Als geen enkel kind een verbintenis met het eigen leven heeft kunnen maken, dan zelf een voorbeeld geven.</p>	<p>B Directe instructie</p> <p>Een kind leest een opmerking voor. Mees zegt bijvoorbeeld: Ik ben toen ik 7 jaar was geopereerd aan mijn blinde darm en toen had ik heel veel heimwee. De leraar geeft hierop positieve feedback. Bijvoorbeeld Wat mooi dat door de beschrijving van Mori in het ziekenhuis je ineens moest denken aan toen jij als klein jongetje bent geopereerd aan je blinde darm. Nu ben ik wel nieuwsgierig wat je herkent in Mori en ook wat het voor jou misschien anders maakte. We kunnen samen de overeenkomsten en verschillen eens opschrijven.</p>
<p>C Engagement</p> <p>Bespreek in tweetallen wat je aan Mees zou kunnen vragen over zijn ervaring en de ervaring van Mori in het ziekenhuis.</p>	<p>D Gespreksopdracht</p> <p>De leraar laat enkele tweetallen vragen stellen aan Mees.</p> <p>Bespreek in groepjes van vier de post-its-opmerkingen over de relatie tussen je eigen leven en dat van een personage in het boek. Kies een ervaring uit waar je in de kring verder over wilt doorpraten.</p>

Toelichting

- A De leraar zorgt dat hij zelf een voorbeeld kan geven. Zeg bijvoorbeeld
Toen ik las dat Parker zo verdrietig was omdat ze haar hond af moest geven, moest ik denken aan hoe verdrietig ik me voelde toen onze poes heel ziek was. Ik was echt heel bang

dat ze dood zou gaan en ik kon er niet van slapen. Toen bedacht ik dat ik met haar naar de dierenarts zou gaan en toen viel ik toch nog in slaap.

- B De leraar maakt samen met de kinderen een schema met overeenkomsten en verschillen tussen eigen ervaringen en ervaringen van het personage.
Bijvoorbeeld

Parker	Parker en ik	Ik
verdrietig	verdrietig	verdrietig
boos		bang
Alaska moet naar iemand anders.		De poes mag blijven, maar is ziek.
Maakt plan om Alaska te zien	Plan maken	Maakt plan om naar dierenarts te gaan

- C Voorbeelden van vragen
Kun je nog wat meer vertellen over wat je deed toen je je zo verdrietig voelde?
Parker was ook verdrietig, reageerde jij hetzelfde als Parker? Wat was bij jou anders dan bij Parker? Hoe kan dat?
Wat vind je ervan dat Parker een plan maakt om 's nachts naar Alaska op zoek te gaan? Zou jij dat ook doen als je eigen huisdier aan iemand anders moest geven?
- D Stel ook regisseervragen aan de klas.
Bijvoorbeeld:
Kunnen jullie je voorstellen dat Mees heel anders reageert dan Parker? Wat past volgens jullie bij hem?
Wie zou het heel anders doen?

2. De kinderen praten over de relaties tussen het boek en hun eigen leven.
De leraar deelt een groot vel uit.
De leerlingen groeperen hun post-its-opmerkingen naar onderwerp.
Dezelfde herkenningspunten bij elkaar plakken.
Ze praten met elkaar over de verschillen en overeenkomsten.
Ze bepalen waar ze het in de kring over willen hebben.

- 3 Kring
Ieder groepje laat hun overzicht van post-its-opmerkingen zien en zegt waar ze het in de kring over willen hebben. Als er veel dezelfde herkenningspunten zijn, kan daar in de kring op doorgepraat worden. Vergelijk de verschillende ervaringen met elkaar. Vergeet niet de relatie met het boek te blijven leggen, bijvoorbeeld: Welke ervaring ligt het dichtste bij de ervaring van het personage? Zou je weten waarom juist dit kind bijna hetzelfde voelt en doet als het personage? En hoe kan het dat een ander kind juist zo heel anders reageert?

- 4 Evaluatie en opdracht
Evaluatie
Wat ging goed? Wat ging minder? Hoe kunnen we dat oplossen?
Opdracht
Lees voor volgende week het boek uit. Jullie hebben, denk ik, allemaal wel een idee hoe het gaat aflopen.

Maar het zou heel goed dat nu op het einde er toch andere dingen gebeuren dan dat je verwacht had. Als je nu stukjes leest die je verrassen, of die je niet goed snapt, dan plak je daar een post-it-opmerking bij.

5 Extra opdracht

In bijlage 11 het werkblad: Schrijf een fragment uit het dagboek van een van de personages.

De leerlingen leven zich in in een van de personages. Zij schrijven een stukje uit het dagboek van dit personage. Ze zijn vrij in de keuze van de personages en in het onderwerp waarover ze gaan schrijven. In de volgende bijeenkomst enkele dagboekfragmenten voorlezen.

Hypothetisch leertraject

Het kan zijn dat de leerlingen het moeilijk vinden om een relatie met hun eigen leven te leggen. Ze moeten beseffen dat het niet om letterlijke overeenkomsten gaat, maar om associaties. Als er enkele leerlingen zijn, die het lukt, dan kunnen de andere leerlingen hier zeker van leren. Als leerlingen alleen letterlijke stukjes gevonden hebben, ga dan hierop in, maar probeer wel naar het inzicht toe te werken dat ze ruimer mogen denken.

Waak ervoor dat er alleen nog maar gepraat wordt over eigen ervaringen. Leg iedere keer weer de relatie met de personages. Zoek naar overeenkomsten en verschillen. Laat leerlingen in de kring op elkaar reageren. Daag ze uit door iedere keer weer te vragen: Wat zou je nu kunnen zeggen, vragen. Bij de uitgevoerde gesprekken bracht een meisje in dat zij ook niet meer zo in zichzelf geloofde. Daarover stelde de leerlingen heel veel vragen. Op het einde vroeg een jongen: 'Vind je het niet vervelend dat we dit allemaal aan jou vragen. De leraar gaf terecht een fiks compliment aan de jongen die deze vraag stelde.

5.2.5 Gesprek 5 Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

- Lezers krijgen ideeën over wat ze kunnen doen als ze een boek uit hebben.
- Lezers ervaren dat het boek op sommige vragen wel antwoord heeft en op andere vragen niet.
- Lezers kunnen motiveren welke passages hen aanspreken.
- Lezers kunnen een relatie leggen tussen belangrijke fragmenten en het einde van het boek.

Interactie

- Leerlingen stellen hun eigen vragen en bespreken deze met elkaar.
- Leerlingen reageren op elkaar.
- Leerlingen stellen regisseur- en versiepingvragen.
- Leerlingen vatten samen.
- Leraar vat samen, stelt regisseur- en verdiepingvragen.

Groeperingsvormen

Tweetallen, kleine groep, kring

Opbouw

1. Miniles. Hoe kunnen we nog wat langer in het boek blijven?
2. In groepjes de mooiste stukjes met elkaar bespreken.
3. Kring
Bespreken van belangrijke fragmenten.
Relatie leggen met het einde van het boek.
4. Evaluatie en opdracht.
5. Extra verplichte schrijfoopdracht voor in de klas: Schrijf een recensie over het boek.

1. Miniles 6 Hoe kun je nog wat langer in het boek blijven?

Hoe kun je nog wat langer in het boek blijven?	
<p>A Verbinding maken</p> <p>De leraar vertelt dat iedereen het boek uit of bijna uit heeft. Leg relatie met wat de leerlingen de afgelopen weken gedaan hebben.</p> <p>Bijvoorbeeld</p> <p>We zijn een hele tijd bezig geweest met het lezen van dit boek. We hebben niet alleen gelezen, maar ook van alles gedaan.</p> <p>Wie kan iets opnoemen van wat we hebben gedaan?</p> <p>We hebben echt heel intensief meegeleefd met de personages. En nu moeten we een beetje afscheid gaan nemen.</p>	<p>B Directe instructie</p> <p>Ik word daar altijd een beetje weemoedig van. Eigenlijk wil ik ze nog een beetje bij me houden. Als ik een boek uit heb, kijk ik nog eens terug over alles wat ik met ze heb meegemaakt. Net als bij een vakantie. Je hebt bijvoorbeeld gezwommen, een kasteel bezocht, kampvuur gemaakt. De laatste avond schieten al die beelden voorbij en dan komt dat fijne gevoel weer terug. Herkennen jullie dat?</p> <p>Eigenlijk zoek je de mooiste vakantie-ervaringen weer op in je herinnering.</p> <p>We gaan nu proberen de mooiste leeservaringen van de afgelopen vijf weken weer op te roepen. Hoe zouden we dat kunnen doen?</p> <p>Maak met de leerlingen een gesprekskaart over hoe je mooie stukjes uit het boek kunt terughalen.</p>
<p>C Engagement</p> <p>Ga weer even knie aan knie zitten</p> <p>Jullie hebben post-its geplakt bij stukjes die anders zijn dan dat je verwachtte, of waar je vragen bij hebt.</p> <p>Bespreek met elkaar deze opmerkingen.</p>	<p>D Gespreksopdracht</p> <p>De leraar vraagt enkele kinderen wat ze met elkaar besproken hebben. Probeer een link te leggen met hun verwachtingen en het einde van het boek. Vraag bijvoorbeeld</p> <p>Hoe kan het dat het boek zo heel anders afloopt dan je had verwacht? Wie denkt daar anders over? Wie kan er iets aan toevoegen?</p> <p>Ga nu eens met elkaar in een groepje van vier bespreken welk stukje of misschien wel meer stukjes, uit het boek jullie heel belangrijk vonden.</p> <p>Praat er met elkaar over wat dat stukje zo belangrijk voor je maakt.</p> <p>In de kring bespreken we dan van ieder groepje de belangrijkste stukjes.</p>

Toelichting

- A** Reageer positief als de leerlingen aangeven dat ze gelezen hebben, thuis post-its hebben geplakt en in de klas er met elkaar over hebben gepraat. Breng ook in herinnering hoe het proces verlopen is. Zeg bijvoorbeeld
- Weten jullie nog dat jullie een tekening hebben gemaakt bij een stukje dat je heel bijzonder vond? Jullie hebben toen ik voorlas een film in je hoofd gemaakt en daar een tekening van gemaakt. Vorige week hebben jullie een fragment uit het dagboek van een van de personages geschreven. Jullie hebben je allemaal heel erg ingeleefd in hoe deze personen zich voelen en wat ze denken. Luister maar eens naar het dagboek van.... Lees voor en vraag: Wie denken jullie dat dit fragment geschreven heeft? Hoe komt het dat je dat

denkt? Klopt het.....? Sommige kinderen hebben voor een heel ander personage gekozen. Ik lees een stukje voor uit het dagboek van....

- B Maak met de leerlingen samen een gesprekskaart over hoe je mooie stukjes uit het boek kunt terughalen. Waardeer de inbreng van de leerlingen. Probeer het zo op te schrijven zoals de leerling het zegt.

Voorbeeld van een gesprekskaart

Gesprekskaart 4	Hoe kun je de mooiste stukjes uit het boek terughalen?
<p>Teruglezen van de post-its-opmerkingen die je gemaakt hebt.</p> <p>Terugbladeren in het boek en mooie stukjes, zinnen of woorden opschrijven.</p> <p>Ogen even sluiten en een film in je hoofd maken van de aangrijpendste stukjes.</p> <p>Zet je pen op papier en schrijf spontaan aan een stuk door over een mooie passage die je te binnen schiet.</p> <p>Maak een woordweb en zet in het midden: Mijn mooiste stukjes uit <i>Alaska Gips, Alle dieren levend en vrij</i></p> <p>Met een klasgenootje brainstormen over mooiste stukjes uit het boek.</p> <p>Met een groepje een <i>place-mat</i> maken over de mooiste fragmenten en daarover met elkaar praten.</p>	

- C Vraag eerst of het gelukt is om hier post-its bij te plakken. Als leerlingen aangeven dat het boek precies zo afloopt als dat ze verwacht hadden, vraag dan of ze het er met elkaar over willen hebben hoe dat kan. Zijn er in het boek aanwijzingen te vinden dat het zo afloopt? Zegt de titel iets over de afloop?
- D Vraag aan de leerlingen wie er vragen had over het einde van het boek. Wie had andere verwachtingen? Hoe kan dat? Ben je wel tevreden over de afloop? Vertel eens. De leraar laat zowel leerlingen die het een voorspelbaar einde vinden als leerlingen die andere verwachtingen hebben aan het woord. Benadruk dat iedere lezer op haar/zijn eigen manier leest en dat dat het lezen en het erover praten juist zo interessant maakt. Jullie gaan nu in groepjes praten over jullie mooiste fragmenten. Je mag met elkaar afspreken hoe je dat gaat doen.
2. In groepjes van vier is het maken van een *placemat* een handige manier om iedereen aan het woord te laten. Op een groot vel wordt in het midden een vierkant getekend. Vanuit de hoeken vier schuine lijnen trekken, voor iedere leerling ontstaat dan een vak waarin ze iets kunnen schrijven over hun mooiste fragment. Ze praten hier met elkaar over en in het middenvak komen de argumenten voor de mooiste fragmenten.
3. De leraar vraagt aan de groepjes om hun mooiste fragmenten te benoemen. Eerst ieder groepje even aan het woord laten. Probeer dan de leerlingen te laten aangeven wat ze opvalt aan de keuze van de verschillende groepjes. De leraar vraagt door naar argumenten. Hoe komt het nu dat jullie dit zo'n aangrijpend, mooi, grappig stuk vinden? Wie durft er iets over te zeggen? Als je nu kijkt naar hoe het verhaal afloopt, heeft dat dan iets te maken met dit fragment? Wie zou er iets kunnen vertellen waarom dit verhaal zo aangrijpend, mooi, grappig is? We hebben gelezen over en.....Maar eigenlijk zeggen jullie het gaat niet alleen over de avonturen, maar ja waar gaat het eigenlijk nog meer over?
4. Ik zag dat jullie in de groepjes heel goed gewerkt hebben. Klopt dat? Als het niet zo is dat ook aangeven. Harstikke knap dat jullie je mooiste fragmenten met elkaar hebben besproken. En helemaal super dat we er achter zijn gekomen dat een verhaal over meer gaat dan alleen de avonturen van de personages. Deze week gaan we nog een keer een recensie schrijven over dit boek. Je mag het boek dus nog even houden, kun je nog even

afscheid nemen.

In bijlage 14 staat het werkblad Schrijven van een recensie

Hypothetisch leertraject

Het plakken van post-its bij stukjes die anders verlopen dan de verwachtingen over het einde is niet gemakkelijk. Het kan zijn dat niet alle leerlingen het gelukt is om post-its te plakken bij stukjes, maar dat ze wel kunnen aangeven wat ze van het einde vinden. De leraar kan daar dan vragen over stellen, bijvoorbeeld: Wat vind je nu van het einde van het boek? Had je in het begin van het boek verwacht dat het zo zou gaan? Vind je dat de titel goed past bij dit boek? Ik denk wel dat er leerlingen vragen hebben over de afloop. Dit alleen al kan een interessant gesprek opleveren over waar het boek nu eigenlijk over gaat. Ik denk dat in de kring de kinderen wel kunnen aangeven welke fragmenten ze mooi vinden. Als het ook lukt om daar argumenten bij te geven, is dat super. De leraar kan 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. Het zou heel knap zijn als de leerlingen een diepere betekenis van het boek kunnen aangeven. Maar als dat niet zo is, dan daar niet te lang bij stil blijven staan. Het praten over mooie fragmenten is op zich ook al heel waardevol. Mooi als kinderen het lukt om argumenten te geven bij mooie stukjes.

4.2.6 Gesprek 6 Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren

Doelen

Bouwen van tekstwerelden

De leerlingen leggen relaties binnen het boek.

- De leerlingen kunnen hun mening over het boek geven.
- De leerlingen kunnen hun mening over het boek beargumenteren
- De leerlingen kunnen zich inleven in de mening van hun klasgenootjes.
- De leerlingen kunnen hun mening eventueel bijstellen op basis van de gehoorde argumentatie.

Interactie

- De leerlingen reageren op elkaar.
- De leerlingen stellen verdiepingsvragen.
- De leerlingen geven een samenvatting van de belangrijkste meningen.
- De leraar stelt verdiepingsvragen en regiseervragen.
- De leraar begeleidt het 'Geef je mening-spel'.

Groeperingsvormen

Kring, drie groepen

Opbouw

1. Bespreken van de geschreven recensies.
2. Het 'Geef je mening- spel'
3. Evaluatie

- 1 De leraar bespreekt de geschreven recensies. Zeg bijvoorbeeld
Ik heb genoten van jullie recensies. Ik vond het heel leuk om te lezen dat er heel verschillende meningen over dit boek waren. Ik zal eerst een recensie voorlezen over iemand die het boek niet zo geweldig vond. De leraar leest voor en vraagt: Hebben jullie al een idee wie dit geschreven zou kunnen hebben? Nu een recensie van iemand die juist heel enthousiast over dit boek is. Wat valt jullie op aan de beschreven inhoud van deze twee recensies? Wie kan aanvullen? En welke argumenten heb je gehoord? Waarom spreekt Mees het boek niet aan? En wat maakt voor Joost dit boek nu juist zo bijzonder?
Er zijn ook recensies waar niet zo'n heel duidelijke mening gegeven wordt. Luister maar eens

naar deze recensie.

Ik merk dat jullie al willen reageren. We gaan dit vandaag doen in de vorm van een spel, het 'Geef je eigen-mening-spel'. Ik verdeel de klas in drie delen, vak A, vak B en vak C. Kinderen die het een mooi boek vinden gaan in vak A staan, Kinderen die het een saai boek vinden gaan in vak C staan en kinderen die het niet zo goed weten in vak B.

- 2 Nu kan het spel beginnen. De leraar geeft uitleg
Ik vraag dadelijk aan iemand om te vertellen wat je van het boek vindt en ik vraag ook om er een argument bij te geven. Als kinderen uit andere vakken dit argument horen, kunnen zij beslissen of ze het er mee eens zijn. Als je het ermee eens bent loop je naar het vak van het kind dat de mening heeft gegeven. Oké, Angela wat vind jij van het boek....En wat in het boek maakt dat je dit zo bijzonder vindt. Wie het eens is met de argumentatie van Angela gaat bij haar in het vak staan.
Op het einde van het spel vraagt de leraar aan de kinderen of ze zien of kinderen anders over het boek zijn gaan denken. Zijn er uit een vak kinderen verdwenen? Welk vak is groter geworden?

- 3 We gaan weer in de kring zitten.
De leraar evalueert
Nou, wat hebben jullie dit spel enthousiast gespeeld. Ik zou nu wel eens van iemand willen weten of dit spel je op andere gedachten heeft gebracht. Wie heeft iets gehoord wat hij zelf niet had bedacht? Geweldig hoe jullie je eigen mening hebben verteld en goed dat je heel geïnteresseerd geluisterd hebt naar de mening van de andere kinderen.

De opdracht

Het boek is uit, we hebben het heel intensief gelezen en met elkaar besproken. Ik zou nu nog heel graag van jullie weten hoe jullie dit gevonden hebben. De leraar deelt de evaluatieformulieren uit (bijlage 15).

Evaluatieformulieren en boeken worden opgehaald.

LITERATUURLIJST

- 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.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed.-Een onderzoek naar de affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Calkins, L. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Longman.
- 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.
- 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.
- Duyx, T., M. van Bavel, C. Geljon, H. van Lierop-Debrauwer, A.-M. RaUKEMA, d. Schram, J. Staes en d. Terry (2003). *Leeskraft! Gids voor literaire competentie op school*. Den Haag en Leidschendam: Biblion, Davidsfonds/Infodok.
- Gambrell, L. en J. Almasi (1996). *Lively discussions! Fostering engaged reading*. Newark: International Reading Association.
- Gorp van, H., D. Delabastita en R. Ghesquière (2007). *Lexicon van literaire termen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- 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.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York en London: Teachers College Press.
- Langer, J. en E. Close (2001). Improving literary understanding through classroom conversation. *Guides-clasroom-teacher*, pp. 4-25.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction. Second edition*. New York en London: Teachers College Press.
- 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.
- 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.
- Rosenblatt, L. (1995, eerste druk 1938). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association.
- 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.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*, A. Kozullin (ed.), Cambridge, Massachusetts: Institute of Technology.
- Walta, J. (2011). *Open boek. Handboek leesbevordering door Jos Walta*. Kinderboekenwinkel de Boekenberg.

Bijlage 1 Woorden en zinnen emotionele leesbeleving

Woorden	Ervaren van aangename en onaangename 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 kippenvel 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.	
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 2 Instructiekaart leesbeleving

Niveaus	Leesbeleving: beschrijving van emoties die het boek heeft opgeroepen.
niveau 1 geen uiting.	<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>
niveau 2 uiting zonder argumentatie.	<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.</p>
niveau 3 uiting met argumentatie binnen het verhaal.	<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.</p>
niveau 4 uiting met argumentatie buiten het verhaal.	<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.</p>

Bijlage 3 Woorden en zinnen interpretatie

Inferenties binnen de tekst			Verbinden van betekenissen in een groter geheel		
Niveau 2	Niveau 3		Niveau 4		
Constructie van gebeurtenissen.	Beschrijven van motieven, doel, intentie	Geven van ethisch oordeel.	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 'opsteuken'. 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			Verbinden van betekenissen in een groter geheel		
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.			

Inferenties binnen de tekst			Verbinden van betekenissen in een groter geheel		
Niveau 2	Niveau 3		Niveau 4		
		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.
	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 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.

Bijlage 5 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 6 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 argumentatie 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 argumentatie 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.

Bijlage 7 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 re 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 8 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 komt voor met argumentatie buiten het verhaal.	Legt verband tussen narratieve kenmerken met 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.

Bijlage 9 Vaststellen niveau van hoofd- en bijzinnen

	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	Spannend, zelig, saai is	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.	Boeken waarvan je niet weet of ze goed of slecht aflopen een open einde hebben.

Bijlage 10 Mij l i evelingsboek

1 De titel van het boek is

2 De schrijver van het boek is

3 Dit is het L i evelingsboek van

4 Dit is mijn lievelingsboek omdat ik dit boek

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 11 Geschikte boeken voor literaire gesprekken in groep 7

Om mee te starten

David Almond	De jongen die met de piranha's zwom	(2015)
Katherine Applegate	Ik ben een gorilla	(2014)
Judith Eiselin	Jim	(2010)
Thijs Goverde	De glanzende staf	
Mariken Jongman	Alle dieren levend en vrij	(2015)
Guus Kuyser	Polleke- serie	2009)
Siri Kolu	Ik en de rovers	2011)
Jacques Vriens	Tien torens diep	(2009)
Jacques Vriens	Smokkelkinderen	(2017)
Hakan Ovreas	Bruno wordt een superheld	(2016)
Anna Woltz	Mijn bijzondere week met Tess	(2014)

Vervolgboeken

Jef Aerts,	Vissen smelten niet	2013)
Hans Hagen	Yuna's maan	(2016)
Bart Moeyart	De gans en zijn broer	(2014).
Gideon Samsom	Met je hoofd boven water	(2011)
Daan Remmerts - de Vries	Groter dan de lucht, erger dan de zon	(2016)
Dirk Weber	De goochelaar, de geit en ik	(2015)
Hans Hagen	Verkocht	(2008)

Keuzeboeken

Lewis Carroll	De avonturen van Alice.	(2016)
Hans Hagen	Het hanengevecht, met speciale dyslexieuitgave	(2013)
Joke van Leeuwen	Toen mijn vader een struik werd	(2010)
Truus Matti,	Mister Orange	(2011)

Bijlage 12 Geschiedte boeken voor literaire gesprekken in groep 8

Om mee te starten

Simon van der Geest	Spijkerzwijgen	(2015)
Sjoerd Kuyper	Hotel de grote L	(2014)
Hector Malot	Alleen op de wereld	(2016)
Neal Shusterman	De mysterieuze zolder	(2014)
Jan Terlouw	Pjotr	(2008)
Anke de Vries	Kladwerk	(1991)
Jacques Vriens	Groep acht aan de macht	(2009)
Jacques Vriens	Oorlogsgeheimen	(2007)
Dirk Weber	Duivendrop	(2009)
Anna Woltz	Alaska	(2016)

Vervolgboeken

David Almond	Mijn naam is Nina	(2011)
Simon van der Geest	Spinder	(2012)
Sjoerd Kuyper	De rode zwaan	(2016,
Guus Kuyper	Het boek van alle dingen	(2005)
M. G. Leonard	Keverjongen	(2016)
Benny Lindelauf	Hoe Tortot zijn visserhart verloor	(2016)
Sarah Moore Fitzgerald	De appeltaart van hoop	(2016)
Karlijn Stoffels	Dwars door de storm	(2015)
Derk Visser	Suikerspin	(2016)
Derk Visser	Lente	(2016)
Anna Woltz	Ik kan nog steeds niet vliegen	(2010)
Anna Woltz	Gips	(2015)

Keuzeboeken

Lineke Dijkzeul	Aan de bal	(2005)
Siobhan Dowd	Het reuzenradmysterie	(2010)
Joke van Leeuwen,	Iep	(2014)
Rob Ruggenberg	Morenzoon	(2017)
Rob Ruggenberg	Haaieneiland	(2015)
Rob Ruggenberg	De boogschutter van Hirado	(2013)
Salman Rushdie,	Haroen en de zee van verhalen	(2010)
Ellen van Velzen	Jonge vlieger	(2013)
Gideon Samsom	Eilanddagen	(2016)
Gideon Samsom	Zwarte zwaan	(2012)

Bijlage 13 Schrijf een fragment uit het dagboek van een van de personages

Stel je voor dat een van de personages een dagboek bijhoudt.
Jij leeft je in en wat zij/hij heeft meegemaakt en jij gaat een stukje uit haar/zijn
dagboek schrijven.
Je mag zelf weten welk personage je kiest en ook waar je over gaat schrijven.

Je eigen naam _____

Ik schrijf een stukje uit het dagboek van _____

Dit personage komt uit het boek _____

Lief dagboek

Vandaag heb ik iets heel _____

Bijlage 14 Schrijf een recensie

In een recensie wil je aan andere lezers laten weten wat jij van het boek vindt. Omdat niet alle lezers het boek kennen, schrijf je eerst iets over **de inhoud** van het boek. Je schrijft over wat jij belangrijk vindt. Je vertelt bijvoorbeeld iets over de belangrijkste personages, wat zij meemaken, en wat ze daarbij denken en voelen.

Het belangrijkste van de recensie is **je eigen mening**. Schrijf wat jij van het boek vindt en waarom je dat vindt. Aan de andere kant van dit werkblad schrijf je over wat jij van dit boek vindt.

Deze recensie is geschreven door

.....

Ik schrijf over het boek

.....

Dit boek gaat over-----

Bijlage 15 Mijn mening over de literaire gesprekken

Mijn naam

.....

	ja	nee	weet het niet
Ik vind het fijn dat we met de hele klas hetzelfde boek lezen			
Ik vind het fijn om het boek mee naar huis te nemen			
Ik vind het fijn om opmerkingen op post-its te schrijven			
Ik vind het fijn om er in de klas met elkaar over te praten			

	ja	nee	Weet het niet
Ik vind de gesprekken over het boek boeiend			
Ik vind de gesprekken over het boek kinderachtig			
Ik vind de gesprekken over het boek moeilijk			
Ik vind de gesprekken in de kring leerzaam			
Ik heb genoten van de gesprekken			
Ik vond de gesprekken over het boek interessant			

Als we met een nieuw boek beginnen dan zou ik graag willen dat we

.....

