

8

Quel type d'exercices employez-vous en classe?
Rangez les réponses sur une échelle de 1 à 3:
1 indique l'élément le plus fréquent et 3 l'élément le moins fréquent. Veuillez utiliser chaque chiffre une seule fois.

- Exercices de drill
- Exercices systématiques contextualisés (par exemple des textes à trous à remplir avec des éléments grammaticaux)
- Exercices de communication orientés (par exemple: dites à votre voisin ce qu'il doit faire pour trouver un emploi en utilisant un impératif)

9

Cliquez sur la réponse de votre choix.
Le plus souvent, les exercices de grammaire se font

- En classe
- A la maison
- Aussi bien en classe qu'à la maison

10

Cliquez sur la réponse de votre choix.
Les activités relatives à la grammaire et celles qui sont relatives à la communication sont-elles liées dans votre cours?

- Fortement liées
- Plus ou moins liées
- Pas du tout liées

11

Pour organiser la progression grammaticale en classe ...

- Vous vous appuyez sur le curriculum de votre réseau d'enseignement
- Vous suivez le manuel
- Vous organisez votre propre progression
- Autre: _____

Plusieurs réponses sont possibles.

12

Quel(s) ouvrage(s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours?

- Grammaire de référence:

Grammaire FLE:

Source(s) internet:

Autre(s): _____

13

Quel(s) ouvrage(s) de grammaire utilisez-vous en classe? (Manuel et/ ou autres)
Veuillez préciser le nom de l'ouvrage.

14

Quel(s) cahier(s) d'exercices privilégiez-vous pour la classe?
Veuillez préciser le nom de l'ouvrage.

15

Quel but la grammaire a-t-elle pour vous?
Rangez les réponses sur une échelle de 1 à 4:
1 indique l'élément le plus important et 4 l'élément le moins important. Veuillez utiliser chaque chiffre une seule fois.

- Apprendre les règles de la langue aux apprenants
- Améliorer les connaissances langagières des apprenants
- Apprendre aux apprenants de s'exprimer clairement en français
- Faciliter la communication

16

A part les manuels et les cahiers d'exercices, utilisez-vous les outils suivants dans vos cours de grammaire?

Plusieurs réponses sont possibles.

- Le tableau
- Théorie et / ou exercices élaborés par vous-même
- Articles de presse
- Matériel audiovisuel
- Autre: _____

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Gertrud Cornelissen (2016). *Maar als je erover nadenkt. Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon / Stichting Lezen Reeks, deel 27. ISBN 9789463010542, 382 blz.

Al in mei 2016 verdedigde Gertrud Cornelissen aan de Vrije Universiteit Amsterdam haar proefschrift *Maar als je erover nadenkt...* over het effect van boekgesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie bij kinderen in de groepen 7 en 8 van de basisschool. In haar boek laat Cornelissen zien hoe de ontwikkeling in literaire competentie van bovenbouwleerlingen in het primair onderwijs in beeld kan worden gebracht en hoe gesprekken over gelezen boeken een groei teweeg brengen in belevingen, interpretaties en beoordelingen. Bovendien: literaire gesprekken leiden ertoe dat zowel jongens als meisjes en zowel goede als minder goede lezers zich ontwikkelen. Haar bevindingen zijn ook relevant voor talendocenten in het voortgezet onderwijs. Redenen te over om zo'n twee jaar na verschijnen van dit onderwijsontwikkelingsonderzoek stil te staan bij de uitgangspunten, methodologie en uitkomsten ervan.

Centrale onderzoeksvraag is: hoe verloopt de ontwikkeling in literaire competentie in de interactie met en over literatuur bij leerlingen die gedurende een jaar deelgenomen hebben

aan het onderwijsleertraject 'Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool'? Data voor het onderzoek komen voort uit het onderwijsleertraject (lessencyclus) dat door drie leerkrachten in twee groepen 7 en een groep 8 van twee verschillende basisscholen is uitgevoerd. Het proefschrift is opgebouwd in drie delen: (I) Theoretisch conceptontwikkeling naar literaire competentie, (II) Onderzoek naar ontwikkeling in literaire competentie en (III) Conclusie en discussie.

In deel I geeft Cornelissen de theoretische onderbouwing van haar onderzoek en een ontwikkelingsmodel voor literaire competentie voor leerlingen aan het eind van het basisonderwijs. Ze laat zien hoe bestaande modellen een ontwikkeling weergeven van lezen zonder reflectie naar lezen met reflectie, wat een verschuiving impliceert van een tekstgerichte leeswijze naar een leeswijze waarin verbanden worden gelegd met andere teksten en met het eigen leven. De schrijfster maakt inzichtelijk hoe zij de heersende opvattingen over het begrip literaire competentie aanvult met de dimensie *beleving*, wat resulteert in de beschrijving dat een literair competente lezer in interactie met en over literatuur tekstwerelden vormt, waarbij literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip gelezen wordt. Het onderzoek gaat aldus uit van een lezersgerichte visie op lezen:

de lezer en de tekst zijn zodanig met elkaar verbonden dat er tijdens het lezen een voortdurende wisselwerking tussen beide plaatsvindt. Cornelissen oriënteert zich hierbij op de ideeën van Langer (1995) die met betrekking tot betekenisgeving in het leesproces aangeeft dat literaire ontwikkeling gepaard gaat met het uitbreiden van tekstwerelden (*envisionments*). Deze tekstwerelden worden gevormd door een samenhangend geheel van beelden, emoties, gedachten en vragen die van persoon tot persoon verschillen en tijdens het leesproces verder ontwikkeld worden. In dit proces van betekenisgeving zijn er vier mogelijkheden: (i) uit een tekstwereld zijn en in een tekstwereld stappen, (ii) binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen, (iii) uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet en (iv) uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren. Cornelissen komt zo tot een literair ontwikkelingsmodel met vier niveaus voor leerlingen in het primair onderwijs, gebaseerd op de volgende beschrijving: ‘Literair competente leerlingen in het primair onderwijs weten dat het lezen van literatuur een plezierige ervaring kan opleveren en zij kennen verschillende leesmodi om dit leesplezier te verkrijgen. Vanuit een interactie met en over literatuur bouwen zij tekstwerelden waarin literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip wordt gelezen’ (Cornelissen 2016, p. 47). De auteur onderscheidt vervolgens vier ontwikkelniveaus: niveau 1: geen uiting; niveau 2: uiting zonder argumentatie; niveau 3: uiting met argumentatie binnen het boek en niveau 4: uiting met argumentatie buiten het boek. In het model voor literaire competentie (tabel 4, p. 47) worden deze vier

niveaus toegepast op de dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip.

Deel II van het boek beschrijft de aanpak en het verloop van het door Cornelissen uitgevoerde onderzoek. In het voor deze studie ontwikkelde onderwijsleertraject, dat na een eerste ronde op een pilot-school (elf literaire gesprekken) is uitgevoerd op twee verschillende basisscholen, lezen de leerlingen vier jeugdboeken (van Hans Hagen, Jacques Vriens, Veronica Hazelhoff en een keuzeboek) en bij elk boek worden vijf literaire gesprekken gevoerd. ‘In dit ontwerp zit zowel een opbouw waardoor leerlingen leren in gesprek te komen met het boek als een opbouw waardoor ze leren om hierover met elkaar in gesprek te komen. De veronderstelling hierbij is dat de interactie over het boek een positieve uitwerking heeft op de interactie met het boek. In de interactie met het boek zit een groei in het bouwen van tekstwerelden’ (Cornelissen 2016, p. 88). Schrijfactiviteiten zijn: het schrijven van een motivering bij het lievelingsboek, een fragment uit het dagboek van een personage en een recensie. Het onderwijsleertraject maakt een opbouw zichtbaar van leerkrachtgestuurd via gedeelde sturing naar leerlinggestuurd leren; bij het keuzeboek werken de leerlingen zo zelfstandig mogelijk in hun leesclub.

De lessencyclus is ontwikkeld op basis van een sociaal-constructivistische visie op literaire ontwikkeling, met de literaire gesprekken van Chambers (2002) als belangrijkste inspiratiebron. Cornelissen heeft deze werkwijze echter verfijnd en aangepast, om er voor te zorgen dat de gesprekken niet volgens het *Initiatief-Respons-Evaluatie*-patroon verlopen.

Leerkrachten kregen daarvoor instructies met vraagroutines, waarbij een inlevingsvraag het startpunt vormt voor het stellen van verschillende soorten vragen, zoals regisseur-, verhelderings- en beoordelingsvragen en interactieopdrachten waarbij leerlingen met elkaar in gesprek gaan. Tijdens het thuis lezen van de boeken noteren leerlingen opmerkingen en vragen op Post-it’s en die vormen vervolgens de bespreekpunten in de gesprekken. Door gebruik van de Post-it’s worden leerlingen zich tijdens het lezen bewust van hun interactie met de tekst.

Deel III van het proefschrift beschrijft en bespreekt de conclusies van het onderzoek. Cornelissen laat met haar onderzoek zien dat belevingen, interpretaties en beoordelingen met elkaar in verband staan en dat geldt ook voor narratief begrip, al waren daarvoor minder gegevens voorhanden. De veronderstelling dat lezers in hun interactie met literatuur tekstwerelden ontwikkelen, is in dit onderzoek nader onderzocht: ‘Hoewel alle vier de betekenisvormen voorkomen, blijkt uit de gespreksanalyses dat de leerlingen zich vaak bevinden in de tweede vorm van betekenisgeving, binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. Vanuit meeleven met de personages komt het literair denken, met name over de motieven en doelen van de personages, op gang. Beleving is dus cruciaal voor het ontwikkelen van tekstwerelden’ (Cornelissen 2016, p. 257). In de argumentaties bij belevingen worden interpretaties, beoordelingen en narratief begrip verwoord. Wat betreft interactie over de tekst, blijkt dat leerlingen vanuit een literaire denkwijze in interactie met elkaar samen betekenissen

construeren, bijvoorbeeld door elementen uit het verhaal te verbinden met hun eigen leven. Een belangrijke uitkomst is verder dat leerlingen een ontwikkeling laten zien in het deelnemen aan literaire gesprekken en dat de vaak minder gemotiveerde jongens net zo enthousiast lezen en meepraten als meisjes. Zij maken bovendien dezelfde literaire ontwikkeling door. Cornelissen constateert wel dat de keuze voor een boek sterk van invloed is op de aard van de argumentaties. Omdat volgens haar een groei in literaire competentie wordt veroorzaakt door de literaire gesprekken en niet zozeer door de inhoud van het boek, is een zorgvuldige keuze vanuit het oogpunt van die gesprekken belangrijk.

Cornelissen biedt met haar proefschrift veel inzicht en stof tot nadenken over de literaire competentie van jonge lezers en aspecten van literatuuronderwijs, die ook voor Nederlands en de moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs van belang zijn. Met name de conclusie dat beleving gezien moet worden als een dimensie van literaire competentie en niet als een opstapje in de ontwikkeling naar interpretatie, zoals tot nu het geval is. Bovendien toont het ontwikkelingsmodel van Cornelissen een ontwikkeling binnen de vier dimensies beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip, in plaats van een ontwikkeling van de ene dimensie naar de andere, zoals in het literaire ontwikkelingsmodel van Witte (2008), met zes niveaus van literaire competentie. Volgens Cornelissen suggereert Witte’s model dat niveau 1, belevend lezen, typerend is voor de literaire competentie aan het eind van het basisonderwijs en als zodanig als een soort startniveau voor

het voortgezet onderwijs wordt beschouwd, ondanks dat beleving steeds onderdeel blijft van het model. Cornelissen pleit voor een doorgaande leeslijn van kleuters naar leerlingen eind voortgezet onderwijs op basis van de invulling van kenmerken van alle vier de begrippen beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip voor verschillende leeftijdsgroepen. In alle dimensies van literaire competentie is een ontwikkeling mogelijk naar het geven van argumentaties buiten het boek. Wat betreft de keuze voor boeken zou nader moeten worden bekeken of bepaalde genres meer geschikt zijn om in de onderscheiden dimensies argumentaties buiten het boek uit te lokken.

Voor het literatuuronderwijs doet Cornelissen enkele belangrijke aanbevelingen. Zo benadrukt ze het belang van het zelf lezen van elk boek door de docent en van het bespreken van het gehele boek met de leerlingen. Immers: het bouwen van tekstwerelden gebeurt geleidelijk en naarmate de leerlingen verder komen in een boek verandert de tekstwereld. Dit kan niet plaatsvinden als docenten alleen fragmenten uit boeken bespreken. Een andere aanbeveling is de werkwijze dat docenten samen vooraf een boek bespreken, dus zelf een leesclub vormen. Op die manier kunnen docenten beter een balans vinden tussen het doorgeven van eigen literaire kennis en het geven van vrijheid aan de leerlingen om hun eigen betekenissen te construeren. Bovendien is het vormgeven en faciliteren van literaire gesprekken met en door kinderen een lastige vaardigheid gebleken, en zo'n leesclub kan hierop een goede voorbereiding zijn. Deze aanbeveling kan natuurlijk moeiteloos worden doorgetrokken naar

de lerarenopleidingen voor zowel basisonderwijs als voortgezet onderwijs. Studenten zouden op de wijze zoals uitvoerig beschreven door Cornelissen hun eigen literaire competentie verder kunnen ontwikkelen en gespreksvaardigheden moeten ontwikkelen voor in hun toekomstige onderwijspraktijk. Het ontwikkelen van interactiekaarten, zoals ook ingezet door Cornelissen, kan hierbij een hulpmiddel zijn. Om in staat te zijn de literaire gesprekken te laten verschuiven van leerkrachtgestuurd naar steeds meer leerlinggestuurde discussies, zouden (toekomstige) docenten bovendien georiënteerd kunnen worden op de verschillende participatiekaders in leerkracht-leerling-interactie, zoals Walsweer (2015) die heeft onderscheiden in zijn proefschrift. Een participatiekader is de karakterisering van de manier waarop de verschillende gespreksdeelnemers het gesprek organiseren op een bepaald moment of in een bepaalde fase, in termen van beurtwisselingsprocedures en de typen taalhandelingen waarop de participanten dan zijn georiënteerd. Ook deze studie is vormgegeven vanuit een sociaal-constructivistische visie op leren en ontwikkeling. De gesprekken die Walsweer karakteriseerde als gesprekken met een beperkt interactief participatiekader, een dialogisch participatiekader en een discussiekader kunnen uitstekend als leidraad dienen voor de manier waarop zulke gesprekken over boeken er uit zouden moeten zien. Het gaat dan niet alleen om de inhoud van de vragen, maar juist ook om de vraag hoe de inbreng van leerlingen geoptimaliseerd kan worden.

Wat betreft het accent op interactie dient niet onopgemerkt te blijven dat een aanpak zoals die van Cornelissen, met een reeks

van literaire gesprekken, natuurlijk ook een prachtige bijdrage levert aan de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid. Leerlingen zijn veel in gesprek met de docent en met elkaar, waarbij ze ideeën en meningen verwoorden, hun argumenten geven en gaandeweg oefenen om goed te luisteren en door te vragen. Deze krachtige combinatie van gesprekken over boeken is ook te zien in de lessenreeks die Janssen (2015) ontwikkelde voor het interpreteren van korte verhalen. Het stellen van goede vragen tijdens het lezen, oftewel het stimuleren van interactie met het boek, staat daarin centraal. In de klas wordt over deze vragen verder gepraat. Tot slot: een lezer die zelf aan de slag wil met het onderwijsleertraject dat Cornelissen ontwikkelde, kan putten uit de uitvoerige bijlagen van dit proefschrift. De complete lessencyclus met een zeer uitgebreide handleiding is hierin opgenomen. Het proefschrift 'Maar als je er over nadent...' biedt een theoretisch, didactisch en methodologisch zeer grondig en interessante bijdrage aan ideeën over literatuuronderwijs en de ontwikkeling van literaire competentie.

ANKE HERDER

LITERATUUR

- Chambers, A. (2002). *Vertel eens*. Kinderen lezen en praten. Den Haag: Biblion.
- Janssen, T. (2015). *Korte verhalen lezen & interpreteren*. Amsterdam: Stichting Lezen en Stichting CPNB. Uitgave in het kader van de campagne Nederland Leest 2015.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York/London: Teachers College Press.
- Walsweer, A. (2015). *Ruimte voor leren: Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (proefschrift)
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon Stichting Lezen (proefschrift).