

Een rolmodel voor leesplezier? Educatieve digitale leesclubs voor Pabo studenten.

Interne rapportage in het kader van het project Leescultuur en Opbrengstgericht werken
A.H.F.M. van de Ven (Anjette) 2010

“We have spent a great deal of time engaged in "kidwatching" (Goodman, 1978) as teachers and classroom-based researchers. We have closely observed children talking, writing, dramatizing, singing, and drawing in a variety of classroom events. Along with many other researchers, we have analyzed the transcripts of children engaged in conversation and dialogue about literature to understand how they construct and negotiate meaning through their talk. What we hadn't fully realized, however, was how closely our students were also observing our talk (Short, Kaufman, Kaser, Kahn, & Crawford, 1999, p.1).

1. Inleiding

Deze literatuurstudie probeert een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag uit het project Leescultuur en Opbrengstgericht werken:

Welke handvatten vinden we in de literatuur voor het effectief inrichten van digitale leesclubs voor Pabo studenten?

In het kader van dit project is het de bedoeling dat aanstaande leraren van de Pabo ervaringen, kennis en inzichten opdoen in het communiceren over boeken. Een van de onderdelen in het curriculum die mogelijke perspectieven biedt om studenten op een tekstervarende wijze te laten leren, parallel aan de wijze waarop onderzoek dit voor leerlingen, aanbeveelt, is de deelname aan een leesclub of literatuurkring (“Literature Circle”). In dit literatuuronderzoek wordt nagegaan waarom een leesclub in de opleiding belangrijk kan zijn. De vraag wordt daarna toegespitst op de mogelijkheden die een digitale leesclub biedt en aan welke voorwaarden zo’n digitale leesclub zou moeten voldoen.

2. Het praten over boeken

De invalshoek voor het starten met een leesclub voor studenten is de leraar als inspirator. Als je als leraar wil inspireren vraagt dat om transfer van je eigen leesmotivatie, leesattitude en lees kennis naar het werken in de klas of met groepjes. Welke onbewuste opvattingen hanteer je als leraar als je met leerlingen discussieert of hen zelf laat discussiëren?

Verschillende onderzoeken bepleiten de leesclub als een zinvolle aanpak om in de opleiding die transfer al zichtbaar te laten worden binnen het zelf praten/schrijven met peers als opmaat voor het handelen in de klas. De meeste (aanstaande) leerkrachten hebben slechts beperkte ervaring met een tekstervarende aanpak vanuit hun eigen onderwijs. Zij vinden het daarom het moeilijk om een juist model voor de leerlingen te zijn. Toch benadrukt onderzoek dat een leraar om leesbetrokkenheid tot stand te brengen zowel een goed model als een gemotiveerde lezer moet zijn (Alazzi, 2007; Applegate & Applegate, 2004; Arici, 2008; Blau, 1993; Brooks, 2007; McKool en Gespass, 2009; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008; Sulentic-Dowell, Beal & Capraro, 2006).

Onderzoek en theorie over de rol van groepsdiscussie en over de beleving van de lezer biedt perspectieven om studenten ervaringsgericht inzicht te geven wat praten over literatuur voor mogelijkheden biedt op diverse vlakken. Eigen ervaringen, metacognitieve inzichten, kennis van soorten discussies, mogelijke aanpakken maar ook valkuilen vormen dan een basis voor het handelen in de klas.

Communiceren over boeken past binnen een visie op samenwerkend leren. De dialoog tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling is hierin een centrale component. Kiefer, Zeitz & Resnick (2000) identificeren de kritische discussie als het type dialoog dat het meest geschikt is als het gaat om het praten over boeken met een literaire inhoud. Verschil van mening is noodzakelijk omdat het leerlingen in staat stelt om eigenaar van de eigen ideeën te worden. Daartoe worden zij uitgedaagd door deelnemers met eigen en andere opvattingen en visies met betrekking tot de voorliggende teksten. Huidige theorievorming op het gebied van reader response (Connell, 2001; Rosenblatt, 2005) bevestigt dat interpretatie en analyse van zeer persoonlijke aard zijn maar dat deze in een gezamenlijke dialoog kunnen leiden tot meer algemeen en collectief begrip.

In haar review over de rol van de leraar bij het bevorderen van een samenwerkende dialoog laat Webb (2009) zien dat de invloed van de leraar op de wijze waarop samen gesproken en geargumenteed is, vele aspecten kent. Naast instructie op het gebied van communiceren, uitleggen en redeneren, gaat het over de organisatie in groepen en over de wijze waarop de interactie in de groep plaatsvindt.

Het uitlokken van interactie, het wederzijds bevragen en het gestructureerd inbouwen van discussie vraagt om didactische kennis van de dialoog. Daarnaast zijn pedagogische inzichten van groot belang: het handelt eveneens om het op het juiste tijdstip bijstellen van verwachtingen van de leerlingen en van de status van gemarginaliseerde leerlingen in de groep. Tenslotte geeft Webb aan dat dit om behoorlijke vaardigheden vraagt op het vlak van het observeren en het monitoren van de groep.

Tekstervarend praten over boeken en verhalen wordt in onderzoek aanbevolen als aanpak om leerlingen beter te leren spreken en denken. Onderzoek van (Clark et al., 2003, Nystrand 2006) toont aan dat de aanpak van gezamenlijk hardop denken naar aanleiding van boeken, zowel met de hele klas als in kleine groepjes, past bij het bevorderen van geletterdheid en in het bijzonder van leesbegrip. Dit geldt ook voor zorgleerlingen (Casey, 2008; Blum, Lipset & Yocom, 2002; Walters, 2002). De nadruk komt te liggen op adequaat leraargedrag dat een open en gestructureerde omgeving biedt voor werkelijke uitwisseling, in plaats van het gebruiken van vaste routines en geïsoleerde methoden. Mizokawa en Krening (2000) geven aan dat het praten en schrijven in kleine groepjes zoals leesclubs en door middel van dialogische dagboeken de hele persoon van de leerling betreffen: affectief, gedragsmatig en cognitief. De leraar heeft dan de rol van "detective". Door het gedrag van de leerling (denk aan de verwondering van de leerling, het vlakke antwoord, "ja" op de vraag of het boek leuk was of de intense concentratie bij het stillezen) kan de leraar deels proberen de emoties en de cognitie van de leerling te reconstrueren.

De wijze waarop Mizokawa en Krening de samenwerkende dialoog bepleiten, sluit aan bij een geactualiseerde visie op de zone van collectieve ontwikkeling van Vygotsky. Moll & Whitmore (1993) noemen dit wederzijdse en actief door leraar en leerlingen geschapen systeem van sociaal-cultureel leren de "collectieve zone" van naaste ontwikkeling. De sociale dimensie van Vygotsky's leren versterkt in de jaren negentig het pleidooi voor het geëngageerd praten over boeken in diverse vormen zoals "literature circles" en "bookclubs". Wood, Roser & Marinez (2001) illustreren de collectieve zone van naaste ontwikkeling in hun aanpak van "collaboratieve geletterdheid". In groepsactiviteiten rondom het lezen, het discussiëren en analyseren van literatuur met inhoudelijke thema's over samenwerken is het creëren van betrokken lezers doel maar versterkt de thematiek hun mogelijkheden om samen te werken.

Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger en Edwards (2009) hebben op basis van uitgebreid literatuuronderzoek een indeling gemaakt in houdingen tegenover de tekst maken als het gaat om het praten in kleine groepjes. Ze onderscheiden:

- De “expressive stance” tegenover de tekst (affectief: spontane, emotionele connectie met de tekst).
- De “efferent stance” (hierbij ligt de nadruk op het verwerven van informatie uit de tekst).
- De “critical-analytic stance” (het bevragen van de tekst met als doel onderliggende aannames, argumenten, visie etc.)

Voor alle houdingen geven de auteurs de belangrijkste evidence-based didactische benaderingen waaronder *Literature Circles* en *Collaborative Reasoning*. Alle drie de houdingen tegenover de tekst helpen leerlingen om begrip van de tekst hogere denkvaardigheden te ontwikkelen.

Onze (Pabo)studenten zouden met elkaar en met een opleider die een deel van het proces faciliteert, al binnen de opleiding kunnen ervaren hoe je deze benaderingen kunt vormgeven in evidence-based aanpakken. Ook kunnen zij inzicht opdoen in het hoe en waarom de afwisseling van discussie geleid door peers, geleid door de leraar (opleider) zelf en groepjes geleid via de computer een zinvolle afwisseling kan zijn (Gambrell, 2004).

Tot slot kunnen zij leren dat de mate van controle van de leraar wisselt met de houding die ten opzichte van de tekst wordt ingenomen. Bij de expressieve heeft de leerling de meeste controle, bij het verwerven van informatie de leraar en bij de kritische analyse is er sprake van gedeelde controle (Soter et al., 2009). De leraar speelt een vitale rol in het ondersteunen van de leerlingen tot aan het moment van zelfstandigheid, dat wil hier zeggen tot op het moment dat leerlingen met elkaar, zonder tussenkomst van de leraar, de tekst kunnen bespreken.

3. Een educatieve leesclubs binnen de opleiding

Onder instructie met betrekking de expressive stance vallen bijvoorbeeld de leesclubs en de “literature circles”. Dat is voor ons project interessant. Een aantal onderzoeken laat zien hoe het werken met fysieke en digitale leesclubs in de opleiding tot leraar helpen de leesmotivatie te bevorderen, de eigen metacognitieve kennis over lezen en de lesaanpak te vergroten. Ook ondersteunen zij de student bij het handelen in de praktijk/ de stage (Alger, 2007; Arnold, 2006; Goldberg & Pesko, 2000; Short et al., 1999; Roberts, Jensen & Hadjiyianni, 1997; Singer, 2002; Moreillon, 2003).

Het denken over literatuurkringen: kleine tijdelijke groepjes bestaande uit leerlingen die besluiten samen dezelfde tekst te lezen en daar aan de hand van een verdeling van verantwoordelijkheid zelfstandig over discussiëren, maakt sinds de jaren '90 een voor ons interessante ontwikkeling door (Daniels, 2006; Clarke & Holwadel, 2007).

De vertaling van *literature circle* met leeskringen leidt mogelijk in de Nederlandse situatie tot verwarring. Van Gool en van Hulle spreken in 1997 over leeskringen als een geïnstitutionaliseerde vorm van praten over boeken. Door regelmatig en intensief teksten te bespreken in een groep wordt de deelnemer een meer gemotiveerde en geïnformeerde lezer. Zij spreken echter over instituten als bibliotheken of sociaal-culturele verenigingen, niet over het werken ermee in de school of in de klas. De term leeskring binnen het onderwijs wordt wel gebruikt maar er is geen duidelijke omschrijving en daarom voor dit project minder geschikt. Hierbinnen kan het voor jonge leerlingen gaan over het vrijblijvend vertellen over een boek, een boekpresentatie of een gestructureerd kringgesprek.

*Voorlopig gebruiken we de term **educatieve leesclub** om daarmee een tijdelijke groep studenten aan te duiden die vanuit verschillende posities tegenover de tekst in brede zin een dialoog met elkaar aangaan om op die manier kennis en inzicht op te doen voor communiceren over boeken met leerlingen.*

Dergelijke educatieve leesclubs kunnen een middel zijn om in de woorden van Gomez (2005) twee vormen van geletterd zijn met elkaar te verzoenen. Gomez spreekt over de vermenging van het *private literate self* (onder meer de liefde voor lezen, de worsteling met lezen of zelfs de afkeer ervan) met het *public literate self* (leerlingen aanmoedigen te lezen, de klassenbibliotheek inrichten, ouders adviseren omtrent boekkeuzes). De uiteindelijke verzoening van deze twee is verantwoordelijkheid van de leraar zelf, maar training hierin en reflectie hierover horen wel in de opleiding thuis.

De *literature circle* is in de Verenigde Staten een begrip geworden in de klas en er wordt positief mee gewerkt, ook in de inclusieve setting met zorgleerlingen (Blum, 2002; Walters, 2007). Toch is er ook duidelijk kritiek op.

Veelal resulteerde het werken in het recente verleden in de klas tot een al te star geïnterpreteerde aanpak via rollenspel (Litwiller Lloyd, 2004). Ook de vrije keuze van teksten werd niet geborgd. Verder bleek er behoefte aan meer effectief leerkrachtgedrag met betrekking tot een verantwoorde indeling van de groepjes/groepsdynamiek, het inbrengen van non-fictie en het expliciet gebruik laten maken van passende leesstrategieën. Ook het oefenen vooraf en tijdens de discussies in actief luisteren, doorvragen, in hoe je als leerling het op een prettige wijze oneens kunt zijn en hoe om te gaan met niet-actieve groepsleden, werd steeds meer van belang geacht. Tenslotte werd de vraag naar nieuwe modellen van toetsen vaker gesteld.

Overigens zijn er in de recente praktijk met het werken met rollen wel positieve resultaten geboekt op het gebied van het verbinden van fictie en informatieve teksten, (Casey, 2008; Stien & Beed, 2004), het modeleren ervan met de hele groep (Day 2003) en het verbinden met het praten sociale rechtvaardigheid (Alger, 2007). Samenvattend is in de ontwikkeling van *literature circles* een grotere beweging naar de wijze waarop de leerkracht, modelleert, richting geeft en de mogelijkheid inbouwt de expressieve en de kritische houding met elkaar te verweven. Dit dient terug te komen in de leesgroepjes van onze studenten.

Als positieve context voor de dialoog in de klas wordt het type van de kritische dialoog als pedagogisch het meest geschikt genoemd om een kwalitatieve discussie over literaire inhoud tot stand te brengen. Startpunt is verschil van mening over een bepaalde inhoud. Belangrijkste doel van de dialoog is het bijeenbrengen van verschillende standpunten en begrip hiervoor. Middel hiertoe is het zorgvuldig afwegen van verschillende opvattingen, doel van de deelnemer kan het overtuigen van anderen zijn maar eveneens het delen van opinies (Keefer, Zeitz & Resnick, 2000). Het oefenen hiermee zou daarom in de leesclubs binnen de opleiding een focus kunnen zijn.

Tenslotte inspireert het artikel van Massengill Shaw en Mahlos (2008) over de metaforen van die aanstaande leraren gebruiken als het gaat over onderwijs en geletterdheid. We zouden ook onze studenten om hun metaforen kunnen vragen als het gaat om leesplezier. Dit zou een mooie aanleiding kunnen om aan het begin van de opleiding over de beelden en emoties waaruit de metaforen bestaan kritisch met elkaar te praten. Vervolgens kan aan het einde van de rit opnieuw naar metaforen gevraagd worden om te zien of deze veranderd zijn.

4. Het praten over boeken: de kritisch-analytische positie in de opleiding

In onderzoek komt duidelijk naar voren dat het praten over teksten en boeken (fictie en non-fictie) het meest belangrijke middel is om leerlingen kritisch en onafhankelijk te leren nadenken (Keefer, Zeitz & Resnick, 2000). Juist het kritisch laten nadenken lijkt voor studenten een behoorlijke opgave, daar zou het curriculum zeker ondersteuning in kunnen bieden.

Een artikel van Penne (z.j) maakt hier extra alert voor. Zij becommentarieert de uitkomsten van een driejarig onderzoek in Noorwegen vanuit het Instituut voor Kinder- en Jeugdliteratuur. Dat kende een aantal dezelfde doelen als ons project: het stimuleren van het leesplezier, een kennisbasis voor recente literatuur voor zowel leraren als leerlingen, het versterken van de literaire competentie van

de leerlingen. Een van de uitgangspunten was dat de leraar voor een zware didactische uitdaging staat omdat kinderboeken het laatste decennium complexer zijn geworden. Denk aan verhaallijnen, open einden en het gebruik van ironie. Penne voerde een onderzoek uit naar de opbrengsten. Er bleek wel opbrengst in leeskilometers, maar de versterking van de literaire competentie komt volgens haar niet uit de verf. Zij plaatst naar aanleiding van interviews en gesprekken met de leerlingen vraagtekens bij een te snelle focus op spontane en emotionele reacties in de klas. De dagelijkse expressieve taal voldoet niet om van de leerlingen kritische en reflectieve denkers te maken. Ook kan een te sterke aandacht hiervoor de luisterhouding van de leerling inperken en de daarmee de sociale competentie nodig om te leren van gesprekken over literatuur. Zij vraagt zich af of de moderne media niet eerder de literaire gevoeligheid beperken dan stimuleren. Penne ziet hier een opgave voor de leraar en voor de taal in de klas de spontane en op tegenstellingen gebaseerde meningen een zeker element van onbekendheid te confronteren.

De taak om via het gesprek over boeken het kritische en reflectieve denken van de leerling te stimuleren valt mijn inziens binnen referentiekader F1 : het evalueren van teksten. Het evalueren houdt dan wel meer in dan een mening geven over. Het gaat denk ik ook over waarderen, het perspectief van de auteur als één mogelijkheid zien, het in staat zijn meningen van anderen in het evalueren te betrekken en het bijstellen van uitspraken. McLaughlin en de Voogd (2004) benadrukken ook het belang om beleving aan kritische denken te verbinden . Zij noemen als onderdeel van evalueren ook het stellen van vragen over macht zoals: welke stemmen missen in de tekst, wat wil de auteur dat we denken, welke actie zou je willen ondernemen op basis van de tekst. Allemaal zaken die juist door een interactieve aanpak in de klas bereikt kunnen worden die door de leraar zorgvuldig bewaakt en voorbereid wordt.

5. De combinatie van de drie posities in een (digitale) educatieve leesclub

In een educatieve leesclub voor Pabo studenten waarin leesmotivatie, leesattitude en metacognitie betreffende leerkrachtgedrag centraal staan is het onvoldoende alleen literatuur in de enge zin vanuit persoonlijke tekstbeleving aan bod te laten komen. Als model voor reflectie en toekomstig handelen is het van belang dat zowel de expressieve, de efferente en kritisch-analytische posities tegenover de tekst ingenomen kunnen worden.

Casey 2008 verbreedt het concept van de *literature circle* naar de *learning circle*. Het onderscheidende element is dat de gedeelde geletterde ervaring niet altijd verbonden is met een literaire tekst. Centraal voor het onderzoek van de leerlingen in de *learning circle* zijn meervoudige teksten en talige informatie: variërend van het internet, video's, foto's en literatuur tot gesprekken met auteurs. De laatstgenoemde manier om in een groep over dezelfde (meervoudige) teksten te spreken verrijkt bovendien de digitale geletterdheid van de deelnemers.

Horn, Heim en Brindza (2008) noemen als voorbeeld voor de voorbereiding op de toekomstige praktijk de kritische dialoog over kinder- en jeugdboeken (fictie en boeken met (auto)biografisch karakter) over leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen. Het gaat dan om fictie vanuit het perspectief van de zorgleerling met hoop en dromen en die niet als zwak of als slachtoffer worden beschreven. Het praten met medestudenten over fictieve karakters met onder meer Down Syndroom, autisme of ernstige dyslexie helpt hen makkelijker met inclusie om te gaan. Het onderzoek laat zien dat aanstaande leraren in eerste instantie met onbewuste angsten afrekenen en daarna meer empathie tonen en zich daardoor beter toegerust gaan voelen.

6. Nieuwe technologieën in reader response

Digitale geletterdheid is een van de aspecten van wat meervoudige geletterdheid genoemd wordt. Aanstaande leraren moeten ook op dit vlak kennis hebben van de mogelijkheden die digitale technologie heeft voor het lesonderwijs en voor het motiveren van leesplezier. Carson (2009) benoemt duidelijk de causale lus. Als de technologie voor de leerling werkt hoort de aanstaande

leraar er ook mee gewerkt hebben en omgekeerd als de technologie voor de aanstaande leraar werkt, werkt deze ook voor de leerling. Het inbedden van technologie in de opleiding kan aanstaande leraren effectief steunen bij het werken met tekstervaring, de kritische interpretatie van teksten en het leren zien van verbanden tussen verschillende soorten “teksten”: mediaal, visueel, digitaal en gedrukt (Fisher, Lapp & Flood, 2000; Watts-Taffe, Gwinn, Johnson & Horn, 2003). Technologie biedt ook kansen dit op een samenwerkende, interactieve wijze te doen. Arnold (2006) wijst op een verschuiving van een concept van geletterdheid dat verbonden is met het individu naar een concept waarin geletterdheid een sociaal-constructivistische praktijk is: *‘Integrating social interactions and growing technology applications could change the nature of reader response (p.7).’*

Swann en Meskill (1997) stellen dat reader response theorie in het onderwijs inmiddels geaccepteerd is, maar dat een zorgvuldige pedagogisch uitwerking ervan nog steeds geen algemene praktijk is. Een van de belemmeringen hiervoor zien zij in de traditionele structuur van de klas zelf. Deze structuur, met name het lineaire karakter en de hiërarchische verhouding tussen leraar en leerling, het benadrukken van individualiteit, het logisch denken en de canon, zijn geworteld in de evolutie van print als het dominante medium van communicatie. Zij zien mogelijkheden voor verdiepte tekstervaring door het gebruik van interactieve multimedia. Het gebruik van een verscheidenheid van media zoals tekst, grafische representaties, beelden uit films, animatie, geluid en video kunnen zowel de zelfstandigheid als de samenwerking en de motivatie vergroten.

In 2002 doet Larson (2002) een onderzoek waarin leerlingen uit de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs in tweetallen met een leraar in opleiding ervaringen met teksten uitwisselen via e-mail. Aan de hand van een kwalitatieve analyse komt zij tot de drie volgende stijlen van reacties van leerlingen op de gekozen literatuur: betrokkenheid bij de tekst, intertekstuele verbanden met media als film en video en het voorspellen van gebeurtenissen. Naarmate de leerlingen meer betrokken zijn bij de tekst worden hun reacties meer betekenisvol en interactief door onder meer oordelen, advies en persoonlijke verbondenheid met de karakters en de gebeurtenissen. Het “maatjes” systeem van aanstaande leraar en leerling inspireert de leerlingen om hun eigen zelfbeeld als (communicatieve) lezer positief bij te stellen.

Technologische ontwikkelingen gaan snel en zes jaar later breidt Larson (2008) de mogelijkheden voor aanstaande leraren uit. Zij benoemt verschillende componenten van een elektronische leesworkshop binnen de opleiding. Wat betreft de selectie van de te lezen boeken en teksten valt te denken aan E-books, online leesmateriaal en hypertext. Tegenover de traditionele boekverslagen plaatst zij elektronische logboeken en blogs. Voor gesprekken over literatuur noemt ze online discussies (threaded online discussion groups en chatten).

Voor het project Leescultuur en Opbrengstgericht werken lijken in het kader van reader response online threaded discussion groups (TDG) en eventueel educatieve blogs als start mogelijkheden te bieden om te werken aan de eigen leesmotivatie en leesattitude. Een blog, samentrekking van weblog, is een online chronologische verzameling van persoonlijke commentaren en links. Hierbij gaat het niet alleen over het online lezen en schrijven, maar nog veel belangrijker om dat wat interessant is voor je publiek. Het betreft betrokkenheid met de inhoud en de perspectieven van de auteurs. Hong (2008) benoemt een aantal voordelen van Edublogs (Educationblogs). Deze kunnen een meer buitenschools leren met traditioneel onderwijs integreren. Edublogs motiveren samenwerkend leren en het ontwikkelen van ideeën en concepten door de feedback van anderen. De blog kan makkelijk geactualiseerd worden naar aanleiding van commentaren van medeleerlingen en leraren.

7. Een online discussie voor het praten over boeken in de opleiding

De keuze voor een digitale leesclub voor studenten kan gebaseerd worden op onderzoek dat zowel positieve resultaten laat zien voor leerlingen die werken met online discussie over literatuur als voor

aanstaande' leraren. Die volgorde is van belang. Als het leerlingen helpt om eigenaarschap over hun tekstervaring te verwerven, is dat reden genoeg om het in de opleiding een plaats te geven. Arnold (2006) onderzoekt de verschillen in gedrag van leerlingen en leraren in groep 7 waarin zowel met een face-to-face discussie over literatuur als een online discussie wordt gewerkt. In een fysieke omgeving blijkt de leraar toch vooral de vragen te stellen en de leerlingen daarop te laten reageren. De data-analyse van de online discussie laat zien dat de leerlingen hier meer eigenaarschap tonen, zij leiden de discussie, stellen vragen en reageren op elkaar. De rol van de leraar beperkt zich in de zogenaamde "Third Space" tot gemiddeld 10 % commentaar. De leraar stelt zich hier anders op, meer flexibel en in overeenstemming met wezenlijke kenmerken van de dialoog. Hij deelt criteria met betrekking tot het interpreteren van teksten en de daarmee verbonden werkelijkheid met zijn leerlingen. Ook waardeert hij de kennis die leerlingen van buiten de school inbrengen. Het onderzoek laat tevens zien dat niet alle leerlingen even makkelijk in een online discussie eigenaarschap verwerven. Ook wordt in het onderzoek transfer van de voordelen van digitaal communiceren naar het fysieke klassengesprek niet zichtbaar.

Walters (2003) combineert in zijn actieonderzoek reader response in de vorm van een geactualiseerde literatuurkring, online discussie en het Socratisch bevragen in een groep brugklasleerlingen met veel zwakke lezers. Zijn kritiek op het stramien van de literatuurkring betreft de geheel vrije keuze van de leerlingen die hen verlamt en de te vaststaande rollen met werkbladen. Hij zoekt boeken met passende thematieken en op maat voor de groep en werkt niet meer met rollen. In voortdurende interactie met de leerlingen legt hij veel nadruk op open vragen met betrekking tot visualiseren. Zijn bevinding is dat alle leerlingen uit het onderzoek communiceren over het boek en reageren op vragen met hoger taal- en denk niveau. Zij starten discussies over zaken relevant voor het eigen leven en beginnen voorzichtig andere standpunten in te nemen. De zwakkere leerlingen blijken echter meer ondersteuning in het uitwerken van reacties en het visualiseren. Ook Wolsey (2006) onderkent risico's van de traditionele "literature circle". De werkbladen met rollen als zoals de "Summarizer", The Creative Connector, "The artful Artist" of de Word Wizard zorgen voor een zekere mechanische afhankelijkheid en verhinderen te vaak de overgang van de rol naar een authentieke discussie van de tekst. In een TDG groep zonder vast voorgeschreven rollen kan de leraar bij elke groep monitoren en vervolgens ondersteunen om tot betekenisvolle, open uitwisseling te komen. English (2007) ziet in TDG zeker een mogelijkheid om de bekende stille leerlingen een stem te geven. Cavanaugh (2006) ziet het gebruik van technologie in literatuurkringen als compenserend middel. Veel leerlingen met leerproblemen of fysieke beperkingen kunnen actiever meedoen in een TDG en hebben meer tijd. Ook het feit dat er niet geschreven hoeft te worden is voor leerlingen met dyslexie, Tourette of ADHD een voordeel.

Larson (2009) onderzoekt welke aanzetten en aansporingen leerlingen gebruiken vanuit vier typen response door leraren gehanteerd: ervaringsgericht, esthetisch, cognitief, interpretatief en ophelderend. In de onderzoeksgroep van 12 tot 13 jaar hebben cognitieve reacties de overhand (42 %), daarna volgend de reacties die de interpretatie van het verhaal betreffen (20%), esthetische (14%) de ervaringsgerichte (13%) ontlopen elkaar nauwelijks. De reacties waarin om opheldering gevraagd wordt, zijn het geringst in aantal 11%. Een groter evenwicht tussen de verschillende reacties vraagt om modellerend leerkrachtgedrag.

Ook aan universiteiten in het vak literatuur en in de opleidingen voor leraren is onderzocht welke positieve effecten TDG over boeken heeft op aanstaande leraren.

Het niet onder druk en in de eigen tijd reageren wordt door studenten als een sterk positief element beschouwd. Beeghley (2005) stelt in een onderzoek met universitaire studenten die een literatuurvak volgen met aandacht voor jeugdliteratuur dat: *'Being able to read, reflect, and respond in one's own time did more to meet individual needs than anything else'* (p. 18). Het algemene beeld dat naar voren komt is dat studenten het online discussiëren over een boek ervaren als verrijkend voor het eigen begrip en voor de kwaliteit van de groepsdiscussie.

Larson (2009) beschrijft dat aanstaande leraren in de opleiding weliswaar bekend zijn met TDG, maar dat elektronische discussies over literatuur hier nieuw zijn. De studenten uit haar onderzoek beschrijven voor- en nadelen hiervan. Voordelen zijn de tijd voor reflectie en het gemak om op het onderwerp te blijven focussen in vergelijking met meer afleiding in een fysieke discussie. Zij geven verder aan dat het lezen van de reacties van anderen inspireert tot diepere en betekenisvollere transacties met de tekst. Tot slot benoemen ze de veilige omgeving die bevordert dat medestudenten elkaar beter leren kennen en het vergemakkelijkt persoonlijke gevoelens omtrent het gelezen boek te delen. Als nadelen zien zij: het gebrek aan non-verbale reacties die het soms moeilijk maakt de toon van de reactie interpreteren en het rooster dat om snelheid van reacties vroeg.

Andere onderzoekers richten zich op de TDG als een mogelijkheid studenten op een meer open wijze te leren nadenken over interculturele zaken, zorgleerlingen of diversiteit. Moreillon (2003) laat studenten uit geografisch ver uit elkaar liggende landen met elkaar discussiëren om hen interactief te confronteren met verschillende sociale en culturele invalshoeken tegenover eenzelfde literaire tekst. Singer en Smith (2002) doen dit met aanstaande leraren uit de VS, zij kiezen voor universiteiten met verschillende populaties; stedelijk, vrouwelijk en zwart versus een vrouwelijke en mannelijke, blanke groep uit de voorsteden. Gezamenlijk lezen zij een literaire tekst over een zware, zelfbewuste homoseksuele vrouw. Resultaat is een betrokken discussie waarin houdingen ten opzichte van ras en sekse bevraagd worden. De in paragraaf 5 genoemde interactie van aanstaande leraren over fictie met het thema gedrag- en leerproblemen vanuit het perspectief van de leraar valt ook binnen dit accent op tekstervaring vanuit pedagogische doelen.

8. Voorwaarden en aanbevelingen voor een digitale educatieve leesclub in de Pabo opleiding

A. Voorafgaand aan de online discussie zelf.

Onderliggend voor alle ander voorwaarden en aanbevelingen lijkt een voorafgaande dialoog met studenten om hun opvattingen over de rol van de leraar in beeld te brengen (Asselin, 2000; Squires en Bliss, 2004). Daarbij past een introductie op metacognitief niveau over de doelen van een educatieve digitale leesclub in relatie tot die opvattingen.

Dit kan in combinatie met één à twee minilesjes voorafgaand aan de online discussie (Daniels, 2004, 2006; Clark & Holwadel, 2007). Deze zouden inhoudelijk de volgende elementen kunnen bevatten:

- Een korte uiteenzetting van Reader Response theorie met daarin aandacht voor de inbreng van de drie verschillende posities tegenover de tekst: expressief, efferent en kritisch-analytisch (Soter et al., 2009).
- Een uitleg over de verschillende soorten mogelijke aanmoedigingen: cognitief, tekstverwend, esthetisch, verhelderend en interpretatief en reacties die ruimte laten door middel van open en kritische vragen (Larson, 2009).
- Gesprek over begrijpelijk taalgebruik, verantwoordelijkheid voor het proces en het belang van positieve interactie.

Het uitgangspunt van *literature circles* is het kiezen van het boek door de leerlingen zelf (Daniels & Steinecke, 2004). Dit lijkt gezien vanuit de belangrijke factor van eigenaarschap een eerste optie. Een aantal auteurs geeft echter aan dat voor het leerproces het zinvol kan zijn mogelijkheden in te perken. In de Pabo opleiding lijkt een inperking tot kinder- en jeugdliteratuur relevant. De keuze van de teksten/boeken kan dan vanuit de volgende opties tot stand komen.

- Studenten kiezen in het eigen groepje in overleg een boek uit de verplichte literatuurlijst met kinder- en jeugdliteratuur.
- In overleg (met de opleiders) kiezen groepjesstudenten boeken met thematiek die voor hun toekomstige praktijk als leraren passend onderwijs geschikt zijn.

- Opleiders stellen een lijst met boeken met geschikte en actuele thema's op maar matchen persoonlijke voorkeuren met specifieke teksten.
- Studenten kiezen voor een tweelingtekst (Soalt, 2005) Dat wil zeggen dat ze een kinderboek of jeugdroman nemen en daarbij een informatief boek voor deze doelgroepen zoeken om vanuit fictie en werkelijkheid aanknopingspunten voor hun reacties te hebben.
- Studenten kiezen voor een verplicht boek uit de lijst met kinder- en jeugdliteratuur en zoeken naar volwassen literatuur die hetzelfde thema heeft.

In alle situaties val te denken aan intertekstuele inbreng van studenten van zoals foto's, films, video's, blogs (Swann & Meskill, 1997) om het belang van toekomstige instructie op het gebied van meervoudige geletterdheid te ervaren.

B. Tijdens de online discussie

Volgens literatuur over leesclubs en *literature circles* met adolescenten en volwassen studenten is het aan te raden de groep zelf tijdens het proces zelf een aantal afspraken te laten expliciteren. De minilesjes kunnen hierbij als verwijzing dienen.

De groepjes worden gefaciliteerd door een opleider die zelf een enthousiaste lezer is. Ryan (z.j.) stelt vanuit de ervaring met het vijf jaar lang begeleiden van zo'n tweehonderd aanstaande taalleraren per jaar dat om kritische professionele discussie te bevorderen, actieve interventie door ervaren opleiders nodig is.

Wat betreft het technologisch forum zijn er de volgende adviezen.

Voor een verder praktisch ontwerp van een educatieve digitale leesclubs kan de ervaring van het afstandsleren bij de Master Sen Windesheim (OSO) ingezet worden. De eigen Blackboard omgeving van Hogeschool Windesheim biedt beperkte mogelijkheid voor forums.

De gratis online omgeving Librarything lijkt meer interessante en "real life" perspectieven te openen. Librarything (<http://www.librarything.nl/>) is een van de grootste digitale boekenclubs ter wereld.

Doel is het opzoeken, verzamelen en delen van informatie over je favoriete boeken. Het geeft aantrekkelijke mogelijkheden een tweehonderd boeken gratis te catalogiseren op een efficiënte, aantrekkelijke en ook visuele wijze. Verder kun je als lid uit gegevens van zo'n 690 bibliotheken, waaronder de Koninklijke Bibliotheek en uit Amazon.com. halen. De student kan leden met een zeer vergelijkbare smaak treffen op zowel fictie als non-fictie gebied en daardoor nieuwe boeken op het gebied van de eigen interesse vinden.

Het allerbelangrijkste voordeel is de mogelijkheid om per groep studenten een afgeschermd leesclub met een forum aan te maken en daar een opleider die modereert aan te koppelen. De ervaringen met E-learning bij OSO Windesheim leren dat groepjes van zes tot achtstudenten aan te bevelen zijn. Studenten kunnen gezamenlijk tot de keuze van een boek komen en kunnen vervolgens hierover discussiëren. Terwijl zij dit doen, kunnen ze heel tegelijkertijd werken aan de opbouw van een rijke leesomgeving rondom dit boek of de inhoud ervan (tot zo'n tweehonderd boeken). De website genereert door het werken met links boeken met een vergelijkbare thematiek of voorkeuren van lezers van dit boek. De individuele student kan leden uit deze groep als vriend of vriendin tenslotte toegang geven tot de eigen catalogus als hij besluit een individueel account aan te maken.

Tot slot: een educatieve digitale leesclub dient verder zo ontworpen worden dat het zowel de leesmotivatie van de student als de opleider in positieve zin bevordert.

Literatuurlijst

Alazzi, K. (2007). Teacher Candidates' Emerging Perceptions of Reader Response Theory. *Essays in Education*, 22, 132-142. University of Oklahoma.

Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-563.

Arici, A.F. (2008). Pre-Service Teachers' Reading Tendencies: Implications for Promoting Reading. *American Journal of Applied Sciences*, 5(6), 645-652.

Arnold, J.M.(2006). *Examining the experience of reader-response in an on-line environment: a study of a middle school classroom*. Degree Doctor of Philosophy, Ohio State University, Teaching and Learning, 2006. Gevonden op 4 februari 2010 via http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1164637393

Asselin, M. (2000). Confronting Assumptions: preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21, 31-55.

Beeghly, D. G. (2005). It's about time: Using electronic literature discussion groups with adult learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 12-21.

Blau, S. (1993). *Building Bridges Between Literary Theory and the Teaching of Literature*. National Research Center on Literature Teaching and Learning. University of Alabama, State University of New York. Report Series 5.6. Gevonden op 12 november 2009 via <http://cela.albany.edu/reports/blaubridges.pdf>

Brooks, G. (2007). Teachers as Readers and Writers and as Teachers of Reading and Writing. *The Journal of Educational research*, 100 (3), 177-189.

Blum, H.T., Lipsett, L., & Yocom, D.J.(2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23 (2), 99-108.

Casey, H.K.(2008). Engaging the Disengaged:Using Learning Clubs to Motivate Struggling Adolescent Readers and Writers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(4), 284-294

Cavanaugh, T.W. (2006). *Using technology enhancement in the literature circle as an accommodation for learners with special needs*, 1-8. Gevonden op 11 april 2010 via http://www.unf.edu/~tcavanau/presentations/SITE/pres_tech-lit-cir/technology_enhancement_literature_circle_accommodation.pdf

Clarke, L.W. & Holwadel J.(2007). "Help! What Is Wrong With These Literature Circles and How Can We Fix Them?" *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29.

Connell, J.M. (2001). Restoring Aesthetic Experiences in the School Curriculum: The Legacy of Rosenblatt's Transactional Theory from Literature as Exploration. *Educational Foundations*, Winter 2001,39-56.

Daniels H. (2006). What's the Next Big Thing with Literature Circles? *Voices from the Middle*, 13(4), 10-15.

Daniels, H. & Steinecke N., (2004). *Mini-lessons For Literature Circles*. Portsmouth U.K.:Heinemann Educational Books

Day, C. (2003). *Reading and responding in literature circles*. Marnckville, Australia: Primary English Teaching Association.

English, C. (2007). Finding a voice in Threaded Discussion Group: Talking about Literature Online. *English Journal*, 97(1), 56-61.

Gambrell, L.B. (2004) Shifts in the conversation: Teacher-led,peer-led, and computer-mediated discussions. *The Reading Teacher*, 58 (2), 212-215.

Grisham, D.L., & Wolsey, T.D. (2006,). Recentering the Middle School Classroom as a Vibrant Learning Community: Students, Literacy, and Technology Intersect. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(8), 648–660.

Hall, L.A., & Piazza, S.V. (2008). Critically reading texts: What students do and how teachers can help. *The Reading Teacher*, 62(1), 32-41.

Hong, W.(2008) Exploring educational use of blogs in U.S. education, *US-China Education Review* 5, (10), 34-38.

Horn, S. E., Heim, A.,& Brindza, C.(2008) "*Using Fiction to Help Preservice Teachers Understand the Facts About Children with Disabilities in the Inclusive Classroom*" Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Hilton New Orleans Riverside, New Orleans. Gevonden op 27 april 2010 via http://www.allacademic.com/meta/p207359_index.html

Gool. J.van, & Van Hulle,J. (1997). *Praktijkboek voor leeskringen*. Co-productie van Biblion en Davidsfonds/Clauwaert

Grisham, D.L., & Wolsey, T.D. (2006,). Recentering the Middle School Classroom as a Vibrant Learning Community: Students, Literacy, and Technology Intersect. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(8), 648–660.

Gomez, K. (2005) Teachers of literacy, love of reading, and the literate self: A response to Ann Powell-Brown. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 92-96.

Goldberg S.M, & Pesko, E. (2000). The teacher Bookclub. *Association for Supervision and Curriculum Development.*, 39-41.

Fisher, D., Lapp, D., & Flood, J. (2000). How is technology really used for literacy instruction in elementary and middle-school classrooms? *National Reading Conference Yearbook*, 49, 464-476.

Keefer, M.W, Zeitz, M.C., & Resnick, L.B. (2000). Judging the quality of Peer-Led Student Dialogues. *Cognition and Instructio*, 18 (1), 53-81.

Larson,L.C. (2008). Electronic reading Workshop: Beyond books with new literacies and instructional technologies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (2), 121-131.

Larson, L.C. (2009). Reader Response Meets New Literacies: Empowering Readers in Online Learning Communities. *The Reading Teacher*, 6(8), 638-648.

Litwiller Loyd, S. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(2), 114-124

Long, T.W., & Gove, M.K. (2003/2004). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *The Reading Teacher*, 57(4), 350-360.

Massengill -Shaw, D., & Mahlios, M. (2008) Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29, 31-60.

McKool, S. S. & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.

McLaughlin, M., & De Voogd G. (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.

Mizokawa, D. T., & Hansen-Krening, N. (2000). The ABCs of reader response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(1), 72-79.

Moll, L.C. & K.F. Whitmore. (1993). Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction. In E.A. Forman, N. Minick & C. Addison Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. NY: Oxford University Press. 19-42

Morrison, T. G., Jacobs, J. S., and Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81-100.

Moreillon, J. (2003). Digital discussions: La esperanza in the shared virtual classroom. *Reading Online*, 6(10), 1-19

Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.

Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse As It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English* 40, 393-407.

Penne S. (Z.j). "I want books with more mafia and more car chasing!" On intermediate level readers in a Norwegian reading project. Gevonden op 15 oktober 2009 via www.ilo.uva.nl/projecten/gert/iaimte/Conferences/.../Penne.pdf

Roberts, S.K., Jensen, S.J., & Hadjiyianni, E. (1997). Using research study groups in teacher education courses: Learning through diversity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41, 124-133.

Singer, J. & Smith, S. *Using intercollegiate Response Groups to Help Teacher Education Students Bridge Difference of Race, Class, Ethnicity*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). Gevonden op 12 januari 2010 via <http://han2.windesheim.nl/han/ERICnew/web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=14&hid=13&sid=a44740b0-e449-4237-a3d1->

[b91c523bdf3%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtGIZZQ%3d%3d#db=eric&AN=ED469742](https://eric.ed.gov/?id=ED469742)

Sulentic-Dowell, M., Beal, G. B., & Capraro, R. M. (2006). How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology, 27*, 235-255.

Soter, A., Wilkinson, I. A., Murphy, K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research 47*, 372-391

Stein, D., & Beed, P. (2004). Bridging the gap between fiction and non-fiction in the literature circle setting. *The Reading Teacher, 57*(6), 510-519.

Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts: Selected Essays*. Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.

Ryan, J. (Z.J.) Using online discussions to develop pre-service teachers as informed and critical professionals. Gevonden op 13 mei 2010 via <http://www.aare.edu.au/07pap/rya07033.pdf>

Short, K., Kaufman, K., & Crawford (1999) "Teacher-Watching": Examining Teacher Talk in Literature Circles. *Language Arts, 76* (5), 377-385.

Soalt, J. (2005). Bringing together fictional and informational texts to improve comprehension. *The Reading Teacher, 58*(7), 680-683.

Squires, D., & Bliss, T. (2004) Teacher visions: Navigating beliefs about literacy learning. *The Reading Teacher, 57*(8), 756-763

Swan, K. & Meskill, C. (1997) *Multimedia and Response-Based Literature Teaching and Learning*. Report Series 2.32. Albany, NY: National Research Center on Literature Teaching and Learning, University at Albany.

Walters, J. (2002). Virtual Circles: Using Technology to Enhance Literature Circles & Socratic Seminars. Geraadpleegd 30 maart 2010 via <http://www.ncsu.edu/meridian/sum2003/circles/circles.pdf>

Watts-Taffe, S. Gwinn, C.B., Johnson, J.R., & Horn, M.L. (2003). Preparing pre-service teachers to integrate technology with the elementary literacy program. *International Reading Association, 130-138*.

Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology 97*, 1-28.

Wood, K.D., Roser, N.L., & Martinez, M. (2001). Collaborative literacy: Lessons learned from literature. *The Reading Teacher, 55*(2) 102-111.

Wolsey, T. D. (2004). Literature discussion in cyberspace: Young adolescents using threaded discussion groups to talk about books. *Reading Online, 1-18*. Gevonden op 26 februari 2010 via http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/wolsey/