

Dialogisch lezen in de klas (1): Praten over begrip van tekst

11 oktober 2023 MAAIKE PULLES

Dit artikel gaat over manieren waarop leerlingen tijdens samenleesactiviteiten informatie uit een tekst verwerken en gaan begrijpen. Het laat zien hoe leerlingen in interactie met elkaar leesproblemen oplossen en hoe ze gezamenlijk tot begrip van een tekst komen.

Introductie

Met *dialogisch lezen* doelen we op gesprekken rondom geschreven teksten, waarin de gespreksdeelnemers gezamenlijk lezen en op basis van die leesactiviteit samen betekenis geven aan de tekst, en er verder over denken en discussiëren (Maine, 2015; Rojas-Drummond et al., 2017). De term 'dialogisch lezen' sluit aan bij de ideeën over dialogisch leren (Alexander, 2008; Wegerif, 2013) en het belang van kwaliteit van interactie voor het leren (Littleton & Mercer, 2013), zoals bij exploratory talk (Mercer, 1995) (zie ook de bijdrage over [exploratief spreken](#)), accountable talk (Resnick et al., 2018) en, in de Nederlandse context, bij [taaldenkgesprekken](#).

Eerder onderzoek naar de effecten van samenwerken bij leesactiviteiten heeft laten zien dat samenwerken, en daarmee in gesprek gaan over teksten, bijdraagt aan de leesvaardigheid van individuele leerlingen en de mate waarin ze een besproken tekst begrijpen (o.a. Nystrand, 2006; Murphy et al., 2009). Ook zijn er aanwijzingen dat het praten over gelezen teksten bijdraagt aan gezamenlijke kennisconstructie (Rojas-Drummond et al., 2012; Maine, 2013). Veel onderzoek dat deze positieve effecten van samenleesactiviteiten heeft aangetoond, is effectonderzoek met voor- en nametingen en een interventie gericht op samenwerken in leeslessen. Daarnaast is er veel onderzoek naar interactie in de klas (zie bijv. Koole, 2015). Er is echter minder bekend over wat er precies gebeurt in die gesprekken over teksten tussen lezers: wat maakt samenleesactiviteiten nu precies zo leerzaam? Wat gebeurt er in de gesprekken tussen leerlingen als ze tijdens een samenleesactiviteit bijvoorbeeld een onbekend woord tegenkomen? En hoe komen leerlingen gezamenlijk tot dieper begrip van een tekst?

Om daar zicht op te krijgen heb ik video-opnames van gesprekken tussen basisschoolleerlingen rondom teksten geanalyseerd (Pulles, 2021). De opnames zijn op zes Friese basisscholen gemaakt tijdens projecten met een aanpak volgens onderzoekend leren (Pulles et al., 2014). Tijdens deze projecten werkten leerlingen (middebouw en bovenbouw) gezamenlijk aan eigen onderzoeksvragen binnen een door de leerkracht vastgesteld thema. Leerlingen zochten informatie voornamelijk in teksten op internet, in boeken, en in tijdschriften. De gesprekken die de leerlingen voerden rondom het zoeken, lezen en gebruiken van deze teksten, vormden de basis van de analyses. Ik heb gebruik gemaakt van de kwalitatieve onderzoeksmethode conversatieanalyse (Ten Have, 2007; Sidnell & Stivers, 2013), die het mogelijk maakt om gesprekken gedetailleerd te analyseren en interactionele praktijken zichtbaar te maken.

Uit de analyses bleek dat leerlingen in deze context van onderzoekend leren vaak heel doelgericht bezig waren om hun leesactiviteiten zo succesvol mogelijk te laten zijn, zonder dat ze specifieke instructie hadden gekregen in het voeren van dialogische gesprekken over teksten. Leerlingen organiseren daarbij, in interactie met elkaar en op gestructureerde wijze, hun leesactiviteiten. Ze zetten verschillende strategieën in op momenten waarop ze de betreffende strategie als passend beschouwen om hun (lees)doel te bereiken. Hieronder geef ik aan de hand van enkele gespreksfragmenten voorbeelden van leespraktijken die leerlingen laten zien als ze (1) een moeilijk woord tegenkomen in een tekst en (2) bezig zijn om gezamenlijk tot begrip te komen van een tekstfragment.

Omgaan met leesproblemen

Hoe leerlingen doelgericht verschillende leesstrategieën inzetten, wordt zichtbaar in de manier waarop ze omgaan met 'acute' leesproblemen. Acute leesproblemen zijn leesproblemen die leerlingen tijdens het (hardop) lezen tegenkomen en die een soepele voortgang van de samenleesactiviteit belemmeren. Er zijn twee typen acute leesproblemen: (1) woordidentificatieproblemen en (2) betekenisproblemen (Pulles et al., 2020). In de manier waarop leerlingen tijdens samenleesactiviteiten omgaan met dit soort leesproblemen zijn twee aspecten van belang: (1) hoe leerlingen elkaar in de interactie kenbaar maken dat er een leesprobleem is, en (2) hoe leerlingen elkaar vervolgens hulp bieden.

Als de lezer een woord niet herkent noemen we dat een **woordidentificatieprobleem**. Een woordidentificatieprobleem wordt tijdens hardop lezen prosodisch gemarkeerd door bijvoorbeeld een aarzeling, een onverwachte pauze in het lezen of een hapering in de uitspraak. Dit type leesproblemen leidt doorgaans tot directe hulp van de andere gespreksdeelnemer door middel van een correctie op de uitspraak van het probleemwoord. Daarna kan de leesactiviteit weer doorgaan (Fragment 1).

```
Bas:  sluizen. (.) met <hui↑->  
Fien: schuif(.)  
Bas:  schuifdeuren
```

Fragment 1: woordidentificatieprobleem

Noot: vetgedrukte tekst is hardop voorgelezen tekst.

Betekenisproblemen doen zich voor op momenten dat een gebrek aan begrip van een woord of een frase de voortgang van het lezen belemmert, of als de betekenis van het woord als belangrijk voor het leesdoel wordt beschouwd. Betekenisproblemen worden over het algemeen op een expliciete manier gemarkeerd door de lezer, bijvoorbeeld door een rapportage van het probleem (“ik weet niet wat X betekent”) of een verzoek om informatie (“wat betekent X?”). Om betekenisproblemen op te lossen moeten gespreksdeelnemers vaak wat meer interactioneel werk verrichten dan bij woordidentificatieproblemen, omdat de andere gespreksdeelnemers de betekenis vaak ook niet weten. Leerlingen oriënteren zich daarbij gezamenlijk op verschillende bronnen, zoals de tekst zelf, hun voorkennis over het onderwerp, internet, de leerkracht, of een andere leerling.

Fragment 2 laat een voorbeeld zien van hoe leerlingen hun voorkennis inzetten om een betekenisprobleem op te lossen. Anne en Marijke zijn al een poosje bezig om grip te krijgen op de betekenis van ‘cooling down’. Dit is een begrip dat ze zijn tegengekomen in een boek over sport en bewegen tijdens hun onderzoek naar de vraag: ‘Waarom klopt je hart sneller als je sport?’. Uit het fragment blijkt dat de leerlingen nog niet helemaal zeker weten of ze de term nu goed begrijpen:

123 Anne: maar ze zeggen niet echt wat een cooling down is.
 124 Marijke: eh volgens mij ehm een beetje (.) afkoelen.
 125 Anne: is een cooling down belangrijk. dat=
 126 Marijke: ((schrijft)) =na het sporten is een koo (.) [li:ng
 127 Anne: [je gaat-
 128 dat deed ik ook altijd na het kaatsen dan ging ik
 129 altijd eh als ik naar huis rende, ging ik altijd
 130 heel erg: ga ik ging ik in het gras nog eventjes
 131 rennen, (.) en dan ging ik langzaam hardlopen en
 132 dan ging ik de hele tijd zo lopen en dan koel je
 133 heel langzaam af. dat moet bij paardrijden ook.
 134 dat is dan voor de paarden.
 135 Marijke: ja. uitstappen.
 136 Anne: hmhm ((knikt))
 137 Marijke: eh:
 138 (8.0)
 139 Marijke: een cooling down is ehm na het sporten afkoelen.
 140 Anne: ja. (1.5) langzaam.

Voorbeeld 2: betekenisprobleem

In regel 123 rapporteert Anne nog een keer het probleem met betrekking tot de betekenis van ‘cooling down’. Marijke antwoordt vervolgens dat het volgens haar “een beetje afkoelen” betekent (regel 124). En dan gebeurt er vanaf regel 127 iets interessants: Anne maakt twee inferenties, waarmee ze demonstreert dat ze begrijpt wat een cooling down is. De eerste inferentie is haar eigen ervaring bij de sport kaatsen (regel 127-133) en de tweede is een vergelijking met paardrijden (regel 133-134). Anne neemt de tweede inferentie vervolgens over (“ja”, regel 135), waarna ze het nog eens bevestigt door de officiële term daarvoor te noemen (“uitstappen”, regel 135). Na een akkoord van Anne (regel 136) en een wat langere pauze, verfijnt Marijke haar eerdere definitie (in regel 124) door een belangrijk element toe te voegen, namelijk “na het sporten” (regel 139). Anne bevestigt dit en voegt er nog een tweede belangrijk element aan toe: “langzaam”, een woord dat ze ook twee keer heeft gebruikt in haar eerste inferentie (regels 131, 133).


Praten over begrip van tekstfragmenten



Als leerlingen teksten gebruiken om antwoorden te vinden op hun gezamenlijke onderzoeksvragen, zullen ze het ook met elkaar moeten hebben over de betekenis van de gelezen teksten en over de manier waarop de inhoud mogelijk bijdraagt aan hun leesdoel. Leerlingen gebruiken sequentiële paren van *text formulations* en instemming/afwijzing (Pulles et al., 2021) om tot overeenstemming te komen over begrip van een tekst(fragment). Text formulations zijn een specifiek soort *formulations* (Garfinkel & Sacks, 1970; Heritage & Watson, 1980). Formulations komen voor in interactie als een spreker weergeeft wat hij/zij begrepen heeft van wat de vorige spreker zei door een samenvatting te geven of een conclusie te formuleren. Bij text formulations gaat het dan om het samenvatten van gelezen tekst of het formuleren van conclusies op basis van gelezen tekst. Ze functioneren daarmee als brug tussen het lezen van, en het discussiëren over een tekst: pas als er overeenstemming is bereikt over begrip van de tekst, beginnen de gespreksdeelnemers een inhoudelijke discussie over de bruikbaarheid van de tekst voor het leesdoel.

In fragment 3 lezen Bas en Fien in een boekje over sluisen. Ze doen onderzoek naar de werking van sluisen en ze hebben eerder een sluis bezocht.

3	Bas:	hij wie (.) de (.) sluis in mag of wie nog
4		even moet wachten.
5	Fien:	nou (.) nou Hilde is dus eigenlijk ook
6		een sluiswachter hè?
7	Bas:	ja
8	Fien:	hij zij uh die uh die bestuurt ook met
9		[die met zulke naja niet zulke computers
10		[(wijst naar afbeelding)]
11	Bas:	andere moderne
12	Fien:	ja
13		(0.5)
14	Bas:	maar uh (.) ik denk dit is ook een groter hokkie



Fragment 3: overeenstemming over begrip

Noot: vetgedrukte tekst is hardop voorgelezen tekst.

Fien formuleert haar begrip van de tekst die Bas heeft voorgelezen door een conclusie te trekken (regel 5-6), waarin ze de informatie uit de tekst combineert met haar voorkennis die ze heeft opgedaan tijdens het bezoek aan de sluis. Door de toevoeging “hè?” vraagt ze Bas als het ware om instemming met haar conclusie. Nadat Bas die heeft gegeven (regel 7), start Fien een discussie over de werkzaamheden van een sluiswachter.

Conclusie en betekenis voor de onderwijspraktijk

Uit dit gedetailleerde interactieonderzoek blijkt dat leerlingen die samenwerken rondom teksten in een motiverende context (zoals onderzoekend leren) heel doelgericht (gezamenlijke) leesactiviteiten inzetten om hun leesdoelen te bereiken. Ze zetten daarbij verschillende strategieën in om bijvoorbeeld tot begrip van een woord of tekstfragment te komen. Doordat leerlingen aan het praten zijn tijdens leesactiviteiten, staan ze duidelijk stil bij woordidentificatie- en betekenisproblemen, proberen ze die samen op te lossen en denken ze kritisch na over de tekst en de bruikbaarheid ervan.

Dit onderzoek laat zien dat het heel belangrijk is om leerlingen vooral veel te laten lezen en daar samen over te laten praten. Tijdens leesactiviteiten waarin de inhoud van de teksten en de nieuwsgierigheid van leerlingen centraal staan, zie je dat ze een heel actieve leeshouding aannemen en gemotiveerd zijn om teksten te begrijpen. Daarmee ondersteunt dit onderzoek de ideeën over effectief leesonderwijs (Houtveen et al., 2019), zoals die over het belang van werken vanuit inhoud en thema's, discussie over teksten en het creëren van een motiverende leesomgeving.

In het vervolgartikel *Dialogisch lezen in de klas. Deel (2)* ga ik in op hoe kinderen tijdens dialogisch lezen een meer kritische houding aannemen.

Het hele proefschrift is hier te vinden: *Dialogic reading practices*.

Referenties

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.

Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J. C. McKinney, & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology. Perspectives and developments* (pp. 337-366). Appleton-Century-Crofts.

- Heritage, J. C., & Watson, D. R. (1980). Aspects of the properties of formulations in natural conversations: Some instances analysed. *Semiotica*, 30(3/4), 245-262.
- Houtveen, T., Van Steensel, R., De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. NRO.
- Koole, Tom. 2015. Classroom interaction. In Karen Tracy, Cornelia Ilie and Todd Sandel (eds.). *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, First Edition. JohnWiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118611463/wbielsi092
- Littelton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Routledge.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47(3), 150-156. doi:10.1111/lit.12010
- Maine, F. (2015). *Dialogic readers. Children talking and thinking together about visual texts*. Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. doi:10.1037/a0015576
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.
- Pulles, Maaïke (2021). *Dialogic reading practices: A conversation analytic study of peer talk in collaborative reading activities in primary school inquiry learning*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen. doi: 10.33612/diss.189869028
- Pulles, M., Berenst, J., Koole, T., & De Glopper, K. (2020). How primary school children address reading problems in dialogic reading. *Research on Children and Social Interaction*, 4(2), 217-242. doi:10.1558/rcsi.12411
- Pulles, M., Berenst, J., Koole, T., & De Glopper, K. (2021). Text formulations as practices of demonstrating understanding of text in interaction. *Text & Talk*, 41(4), 515-538. doi:10.1515/text-2019-0222
- Pulles, M., Hiddink, F., & Herder, A. (2014). Taalontwikkeling door onderzoekend leren binnen thema's. *MeerTaal*, 2(1), 14-17.
- Resnick, L., Asterhan, C., & Clarke, S. (2018). *Accountable talk: instructional dialogue that builds the mind*. UNESCO International Bureau of Education.

Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A. L., Barrea, M. J., Mazón, N., . . . Hoffman, R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 45-62. doi:10.1016/j.lcsi.2016.09.005

Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K., & Vélez, M. (2012). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 138-158. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01526.x

Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell, a John Wiley & Sons, Ltd., Publication.

Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis* (2nd ed.). SAGE.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Routledge.