



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Dialogisch leesonderwijs in de klas

Stoop, A.; van der Kuip, J.; Janssen, T.

**Publication date**

2012

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Levende Talen Tijdschrift

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Stoop, A., van der Kuip, J., & Janssen, T. (2012). Dialogisch leesonderwijs in de klas. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 25-33.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

teksten goed kennen en de punten waarop de anker teksten van elkaar verschillen goed weten, is het geven van een tekstscore op basis van vergelijking vrij eenvoudig en doeltreffend.

Het ontwikkelen van een beoordelings-schaal is echter wel een arbeidsintensieve klus en kan pas gebeuren nadat de leerlingteksten verzameld zijn. Dit maakt dat het inzetten van een beoordelingsschaal voor het onderwijs wellicht alleen zinvol is als de schrijftaak waarvoor de beoordelingsschaal ontwikkeld wordt meerdere schooljaren bij verschillende leerlingpopulaties herhaald wordt. Een eenmaal ontwikkelde beoordelingsschaal is immers makkelijk opnieuw inzetbaar. De schrijftaak in het hier beschreven onderzoek zou zich goed voor een dergelijke herhaling lenen. Zo zouden leerlingen in de brugklas jaarlijks over de verschillen tussen de basisschool en de middelbare school kunnen schrijven, waarbij docenten dan een adequate en nauwkeurige manier van beoordelen voorhanden hebben. Daarnaast helpt het ontwikkelen van een beoordelingsschaal docenten om beter samen te werken en gezamenlijk na te denken over de beoordelingscriteria voor teksten.

#### LITERATUUR

- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn. *Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Blok, H. & Hoeksma, J.B. (1984). *Opstellen geschaald. De constructie van beoordelingsschalen voor vijf schrijfpdrachten*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Erkens, T. (2011) *Toetsen op school*. Hoofdstuk 7: Het construeren van open vragen. Beschikbaar: <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetsenopschool/hoofdstuk7.pdf>
- Hajer, M. & Meestringa T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Milliano, I. de e.a. (2012). Het belang van motivatie en lesparticipatie in taal- en zaakvakken voor de schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen. In: Jong, de N., Juffermans, K., Keijzer, M. & Rasier, L., *Papers of the Anéla 2012, Applied Linguistics Conference*. Delft: Eburon.

Wesdorp, H. (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs. Een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Schoonen, R. & Glopper, C.M. de (1992). *Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden. Levende Talen*, 470, 187-195.

EVELINE POLLMANN is afgestudeerd in de richting Taalbeheersing van de studie Nederlandse Taal en Cultuur aan de Rijksuniversiteit Groningen. In het kader van haar master was ze betrokken bij het onderzoek 'Schrijven om te leren' bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) in Groningen. Sinds augustus 2012 is ze trainee bij Eerst de Klas, een programma voor excellente academici in het bedrijfsleven en het onderwijs. E-mail: <E.pollmann@umail.leidenuniv.nl>.

JOANNEKE PRENGER werkt sinds haar promotie-onderzoek naar de rol van tekst- en taalvaardigheden in het wiskundeonderwijs bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) in Groningen. Daar doet zij onderzoek naar taalvaardigheidsontwikkeling en begeleidt ze scholen die willen werken aan het opzetten van taalbeleid of het implementeren van een taalgerichte didactiek. E-mail <J.Prenger@rug.nl>.

KEES DE GLOPPER is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek en onderwijs hebben betrekking op taalvaardigheidsontwikkeling en onderzoeksmethodologie. E-mail <c.m.de.glopper@rug.nl>.

## Dialogisch leesonderwijs in de klas

AD STOOP, JOOP VAN DER KUIP & TANJA JANSSEN

*Leesvaardigheidsonderwijs binnen het vak Nederlands bestaat voornamelijk uit het leren beantwoorden van metavragen, die specifiek op tekstanalyse gericht zijn en minder op tekstbegrip. Door tekstanalyse zou begrip moeten ontstaan. Die slag lijken leerlingen niet te slaan. Zij zijn gericht op het beantwoorden van de vragen en laten de tekst links liggen. In het hier beschreven quasi-experimentele onderzoek gebruikten we een dialogische benadering, waarbij de leerling zich juist op de inhoud van de tekst richt. Het bleek dat leerlingen bij deze benadering even goed presteren als leerlingen die reguliere leesvaardigheidslessen hebben gevolgd. Verder bleek dat leerlingen de dialogische aanpak waardeerden, maar wel tijdrovend vonden.*

De Nederlandse jeugd slaat, afgaande op het PISA-rapport 2009 (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser, 2010), internationaal gezien met leesvaardigheid geen slecht figuur, maar de scores zijn wel dalende ten opzichte van eerder onderzoek. PISA onderscheidt zes niveaus van leesvaardigheid. Leerlingen die op niveau 5 en 6 presteren worden toppresteerders genoemd. Slechts 9,8% van de

15-jarige Nederlandse leerlingen bereikt dat niveau.

Als we kijken naar de eisen die gesteld worden aan de leesvaardigheid, dan zien we dat het bij niveau 5 en 6 gaat om nauwkeurige tekstanalyse, om begrip van details, om kritische reflectie op teksten, het opstellen van een hypothese bij teksten, assimilatie van informatie en het gebruik van erudiete inzichten van buiten een tekst.

Traditionele leesvaardigheidsoefeningen lijken hier niet op aan te sluiten. Ze zijn gericht op een top-downanalyse (Drop, 1983) van de tekst, op het beantwoorden van metavragen, die vooral op tekstanalyse gericht zijn en minder op tekstbegrip. Zelfs de eindtermen van het vak Nederlands zijn gebaseerd op de traditionele aanpak. Geijkte vragen zijn bijvoorbeeld: Wat voor tekstsoort is dit? Wat voor soort verband vind je tussen alinea 4 en 5? Welke alinea's vormen de inleiding van de tekst?

PISA-2009 definieert leesvaardigheid als 'het begrijpen van, gebruiken van, reflecteren op en interesse tonen in geschreven teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen, en deel te nemen aan de maatschappij' (Gille, Loijens, Noijons

& Zwitser, 2010, p.18). Het is de vraag of de traditionele leesvaardigheidsoefeningen de genoemde vaardigheden ontwikkelen en deze doelen bereiken.

Het huidige leesvaardigheidsonderwijs traint leerlingen in het beantwoorden van vragen bij een tekst. Hierdoor zijn de leerlingen dan ook gericht op de vraag en niet zozeer op de tekst (Henneman & Van Calcar, 1999). Eigenlijk is een leesvaardigheidsoefening in de vorm van een tekst met vragen, geen oefening maar een toets leesvaardigheid.

Een tekst is geen aanleiding voor een reeks vragen, maar eerder een representatie van een gedachtegang van de schrijver. Het doel van de schrijver is dat de lezer zijn gedachtegang kan volgen. De inhoud van de tekst moet daarom zorgvuldig gelezen worden. Het traditionele leesvaardigheidsonderwijs laat in dit opzicht veel te wensen over. Wij vroegen ons af of de dialogische aanpak hier verbetering zou kunnen brengen.

### Achtergrond

De dialoog als leer methode bestaat al sinds Socrates, maar pas vanaf de jaren 70 van de vorige eeuw is onderzocht hoe het gesprek in de klas invloed heeft op de leesvaardigheid van de leerling (Nystrand, 2006). Uit dit onderzoek blijkt dat er in het klaslokaal veel wordt gesproken, maar dat er slechts weinig werkelijk dialogisch leren plaatsvindt. De monologische lesstructuur, ook wel aangeduid als IRF (Initiation/Response/Feedback) of 'recitation' omvat het grootste deel van elk spreken in het onderwijsproces (Sinclair & Coulthard, 1975). Binnen deze structuur houdt de leraar controle over de voortgang van zijn les, onder andere door toetsvragen te stellen.

Dialogisch leren is daarentegen gericht op het stimuleren van communicatie door uitwisseling van authentieke standpunten, ken-

nis of antwoorden. Er wordt serieus rekening gehouden met de visies van gesprekspartners en er wordt door de gespreksdeelnemers geprobeerd om betekenis uit te wisselen en om samen betekenis te vormen.

Sommige onderzoekers gaan ervan uit dat dialogisch leren het grootste cognitieve potentieel biedt voor leerlingen (Alexander, 2008; Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997). Vanuit cognitief perspectief is dialogisch leren van belang voor het verbeteren van kritische denkvaardigheden. Vanuit sociaal-constructivistisch perspectief is dialogisch leren van belang omdat hierdoor de leerinhoud betekenisvol wordt, doordat hij aansluit bij de beleefde realiteit en aansluit bij de mogelijkheid van de leerling om deze realiteit te beïnvloeden. Verder zou dialogisch leren de leerling moeten aanmoedigen praktische ervaring op te doen en vaardigheden te ontwikkelen, zoals het kunnen verbinden van een vraag met eigen normen en waarden en met principes die algemeen gelden in het sociale verkeer zoals rechtvaardigheid, gelijkheid, respect en welwillendheid; het kunnen open staan voor anderen; het durven uiten van een afwijkende mening (Haworth, 1999).

Volgens Frijters, Ten Dam en Rijlaarsdam (2008) draagt dialogisch leren bij aan de vaardigheden van leerlingen om op een verantwoordelijke en adequate wijze deel te nemen aan de democratische samenleving. De genoemde vaardigheden zijn dan kritisch leren denken, ontwikkelen van communicatieve vaardigheden, het leren van waarden en het leren reflecteren.

De conceptuele basis voor ons huidige begrip van dialogische strategieën binnen het klaslokaal vinden we bij Barnes, Britton en Rosen (1969), Barnes en Schemilt (1974) en Barnes (1976). Zij maken een onderscheid tussen *transmission* en *interpretation* als pedagogische basis. Bij 'transmission' ligt de nadruk op overdracht van kennis: de leerling krijgt informatie ter bestudering. Onderwijs

dat interpretatie-georiënteerd is, probeert de leerling verder te laten denken. 'Classroom talk' wordt zo een instrument om ervaring nieuw vorm te geven, dat wil zeggen een leermiddel (Barnes, 1976).

Op basis van het bovenstaande leek er ons voldoende reden om aan te nemen dat de leesvaardigheid van leerlingen verbeterd zou kunnen worden door het toepassen van de dialogische methode.

### Reciprocal teaching

In ons onderzoek zijn we uitgegaan van de methode van Palincsar en Brown (1984). Zij deden onderzoek naar de didactische aanpak die zij *reciprocal teaching* (wederzijds leren) noemden, een methode waarin de dialoog centraal staat. In de context van een dialoog tussen de docent en de leerlingen oefenen leerlingen vier begripsbevorderende strategieën: vragen stellen, samenvatten, het ophelderen van betekenissen van woorden of onduidelijke tekst, en het voorspellen van wat er in de volgende alinea zou kunnen staan. In eerste instantie leidt de docent de activiteiten van de leerling, door de strategieën voor te doen. Langzaam aan draagt hij deze verantwoordelijkheid over. Docent en leerling delen dan het cognitieve werk, bouwend naar een situatie waarin de leerling initiatief neemt en de docent corrigeert en begeleidt waar het hapert. Uiteindelijk laat de docent de leerling de werkelijke 'denkrol' overnemen en neemt hij zelf het standpunt in van de ondersteunende toeschouwer.

### Opzet van het onderzoek

#### Onderzoeksvragen

Het is gebleken dat onder optimale omstandigheden dialogisch lezen, een bottom-upstrategie, leerlingen meer op de tekst

zelf betreft, waardoor ze meer leeservaring opdoen en werkelijk leesvaardig worden. De dialogische benadering nodigt veel meer uit tot wat op niveau 5 en 6 uit het PISA-rapport van 15-jarigen gevraagd wordt.

Onze eerste onderzoeksvraag is of deze methode, die sterk gericht is op interactie tussen docent en leerling, of tussen enkele leerlingen, ook in een normale lessituatie te realiseren is. Aan welke voorwaarden moet een lessenserie voldoen, wil zij dialogisch heten en waar moet een docent aan denken bij het vormgeven van zo'n les?

Daarmee samenhangend is de tweede vraag of de dialogische methode dezelfde of misschien zelfs betere leesprestaties oplevert (gemeten op een gestandaardiseerde leestests) dan de reguliere leesvaardigheidsmethode.

Ten slotte wilden we weten hoe leerlingen deze didactische werkvorm ervaren. Vinden zij het dialogische leren een attractievere werkvorm dan de traditionele werkvorm?

#### Aard van het onderzoek en deelnemers

Het onderzoek was een quasi-experiment, met voor- en natoets en een controlegroep. Er is een lessenserie ontworpen van vier lessen dialogisch lezen. Om de effectiviteit van de interventie te testen zijn zes klassen willekeurig toegewezen aan de experimentele conditie of aan de controleconditie.

Het onderzoek is in het voorjaar van 2011 op twee scholen, in Tilburg en Harderwijk, uitgevoerd in zes 3 vwo-klassen met in totaal 146 leerlingen. Klassen zijn at random aan de experimentele dan wel de controleconditie toegewezen. 71 leerlingen zaten in de experimentgroep, 75 leerlingen in de controlegroep. In de controlegroep zaten relatief veel meisjes, 47, tegenover 28 jongens. In de experimentgroep was de verhouding evenwichtiger: 34 meisjes tegenover 37 jongens. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 15 jaar.

*Interventie*

De leerlingen uit de experimentgroepen kregen eerst een instructieles, waarin de docent hardop denkend voordeed hoe de vier leesstrategieën moesten worden toegepast. Dit gebeurde aan de hand van een bundel Cito-teksten (zonder vragen). De docent gaf zichzelf bijvoorbeeld hardop denkend opdrachten: 'Waar gaat deze alinea over?', 'Zie ik moeilijke woorden?' of 'Ik snap deze alinea helemaal, ik ga door naar de volgende.' Stapje voor stapje betrok hij de leerlingen bij het leesproces, totdat de leerlingen zelf vragen bedachten, samenvattingen gaven, moeilijke woorden aanreikten en voorspellingen deden, waarbij de docent de andere leerlingen aanmoedigde om aanvullingen en/of commentaar te geven. De demonstratie ging dus stapsgewijs over in een dialogische leessituatie met de hele klas.

Het doel van deze manier van werken werd zeer expliciet onder de aandacht gebracht. De leerlingen moesten ervan doordrongen raken dat ze de tekst heel intensief moesten lezen en dat de vier strategieën in samenspraak met elkaar (de hele klas, een groepje) toegepast moesten worden. Het doel ervan was dat alle deelnemers de tekst volledig begrepen.

In de drie volgende lessen werkten de leerlingen in door de docent willekeurig geformeerde groepjes aan de teksten. Daarbij moesten ze iedere keer per alinea de inhoud van de tekst met elkaar bespreken. De ene leerling stelde vragen, de volgende antwoordde en een derde becommentarieerde het antwoord; de ene leerling vatte samen en een volgende gaf commentaar of hielp ter verbetering; de ene leerling signaleerde een moeilijk woord en een volgende hielp op een beargumenteerde wijze de betekenis vast te stellen.

Één groepslid werd gevraagd om per alinea kort schriftelijk verslag te doen van de bevindingen in de vorm van een korte uitwerking van deze leesstrategieën (roulerende taak per

alinea). De docent liep rond, bewaakte de werksfeer en was beschikbaar voor het oplossen van problemen.

De controleklassen hebben vier lessen gewerkt met dezelfde bundel teksten als de experimentklassen. De controleklassen kregen wel de vragen bij de teksten. De docent heeft de leerlingen gedurende de vier lessen op traditionele wijze met de stof laten werken. Dit wil zeggen dat hij de leerlingen individueel of klassikaal met de teksten met vragen aan het werk zette. Hij besprak de antwoorden en/of gaf de leerlingen antwoordbladen.

*Meetinstrumenten*

Voor de meting van de leesprestaties is gekozen voor Cito-voortgangstoetsen. De vraagstelling bij deze toetsen sluit nauw aan bij die van de eindexamens leesvaardigheid. De gebruikte voortgangstoetsen van Cito meten tekstbegrip, waarbij er door het Cito naar is gestreefd te voldoen aan de kwaliteitscriteria Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN). Leerlingen zijn in voorgaande jaren al bekend gemaakt met het soort vragen en het jargon dat in deze toetsen voorkomt: vragen naar functies van tekstgedeelten, tekstsoort, bedoeling van de schrijver, hoofdgedachte, enzovoort. Er is bewust gekozen voor het materiaal voor een hoger leerjaar, 4 vwo en 4 havo, want uit ervaring is gebleken dat Cito-materiaal voor het desbetreffende leerjaar gericht is op de laaggemiddelde leerling met als gevolg dat nogal wat leerlingen zeer hoog scoren en er dus weinig variatie is. De opdrachten moesten dus voldoende uitdagend zijn en een breder scorebeeld laten zien.

De gebruikte Cito-toetsen bestaan uit twee teksten over hetzelfde onderwerp met bij iedere tekst voor het merendeel multiple choicevragen naast enkele open vragen. De vragenreeks sluit af met vragen over beide teksten.

Er is niet voor een aanvullend meetinstru-

ment gekozen dat beter zou aansluiten op het dialogisch lezen, omdat er ten eerste, zover als wij weten, nog niet zo'n instrument bestaat en het ontwikkelen van zo'n meetinstrument een onderzoek op zich zou vergen. Ten tweede wilden we uitgaan van de heersende toets- en eindexamenpraktijk waar ook een dialogisch leerproces op zou moeten voorbereiden. We wilden uitdrukkelijk niet de dialogische vaardigheden meten.

De docenten uit zowel de experimentgroep als de controlegroep hebben in een logboekje bijgehouden hoe de lessen verliepen.

Om de intensiteit te bepalen waarmee leerlingen uit de experimentklassen de opdracht hebben uitgevoerd, zijn er video-opnames gemaakt. De intensiteit is gekwantificeerd met *time-on-task*-observaties van willekeurige leerlingen uit de experimentklassen. Van een willekeurige leerling werd gedurende 2 minuten om de halve minuut gekeken of de desbetreffende leerling *on task* dan wel *off task* was. Dit leverde per leerling 5 observaties op (op 0 sec., 30 sec., etc.). De aandacht werd dan verlegd naar een volgende leerling.

Om erachter te komen hoe de leerlingen de nieuwe tekstbenadering hebben ervaren, hebben de 71 leerlingen uit de experimentgroep na de natoets anoniem een vragenlijst ingevuld met de volgende open vragen:

1. Wat vond je van de dialogische aanpak van leesvaardigheid (dus het werken in groepjes aan een tekst)? Leg uit.
2. Denk je dat je op deze manier meer leert of de tekst beter begrijpt dan op de aloude wijze zoals bij een Nederlandse tekst met vragen, die je individueel moet maken? Leg uit.
3. Uit het onderzoek is gebleken dat het voor de resultaten er niet toe doet of je gewoon zoals bij Nederlands leesvaardigheid oefent of op de experimentele dialogische manier.
  - a. Wat zouden voordelen kunnen zijn van deze dialogische aanpak?
  - b. Wat zouden nadelen kunnen zijn van deze aanpak?

4. Denk je dat het zinvol is om deze gezamenlijke manier van lezen/tekstbegrip toe te passen in de les Nederlands, misschien ter afwisseling? Of zou het volgens jou op een andere manier moeten? Leg uit.

*Data-analyse*

De Cito-toetsen zijn nagekeken met de bijgeleverde antwoordmodellen. Deze leverden weinig ruimte voor eigen invulling. De percentages goedscores zijn berekend. De correlatie tussen de scores op de voor- en natoets is onderzocht. Met een univariate-analyse is nagegaan of er systematische verschillen zijn in scores tussen de twee condities en/of tussen jongens en meisjes. De prestaties op de voortoets zijn meegenomen als covariaat.

De *time-on-task*-observaties leverden 743 observaties op. Om de intensiteit per les te onderzoeken zijn de observaties teruggebracht naar observaties per les.

De opmerkingen uit de logboekjes zijn verzameld. De reacties van de leerlingen in de enquêtes zijn globaal geclassificeerd en gekwantificeerd.

**Resultaten***Leesvaardigheid*

Het percentage goede antwoorden bij de voortoets en de natoets bleek laag, maar significant gecorreleerd  $\{r(25) = 0,144, p < 0,01\}$ . Ook was er een lage correlatie tussen het percentage goede antwoorden op de voortoets en de Cito-taalscore  $\{r(17) = 0,138, p < 0,05\}$ , en tussen de scores op de natoets en de Cito-taalscore  $\{r(32) = 0,138, p < 0,01\}$ .

Tabel 1 bevat het percentage goede antwoorden op de leesvaardigheidstoets per conditie en toetsmoment (voor en na).

Om de condities met elkaar te vergelijken voerden we een univariate analyse uit met de gemiddelde score op de natoets als afhankelijke variabele, conditie als factor en de

	EXPERIMENTELE GROEP gemiddeld % (SD)	CONTROLEGROEP gemiddeld % (SD)
Voortoets	39,6 (11,8)	41,1 (10,8)
Natoets	41,4 (13,1)	40,1 (12,8)

Tabel 1. Percentage correct beantwoorde tekstbegripvragen per conditie

gemiddelde score op de voortoets als covariaat. Er bleek geen significant verschil tussen beide condities.

Meisjes bleken op de natoets hoger te scoren dan jongens (tabel 2). Een univariate analyse met conditie en sekse als factoren, wees uit dat het verschil tussen jongens en meisjes op de natoets significant is  $\{F(1,141) = 20,99, p = 0,000\}$ . Maar ook bij de meisjes vonden we geen conditie-effect: meisjes gingen in beide condities vooruit.

#### Time on Task

Een time-on-task-analyse verdeeld naar de opeenvolgende lessen laat zien dat leerlingen tijdens de eerste les twee derde van de tijd

SEKSE	VOORTOETS M(SD)	NATOETS M (SD)
meisjes		
experimentgroep	40,5(13,2)	46,1(11)
controlegroep	41,8 (11,6)	43,9 (13)
jongens		
experimentgroep	38,7(10,5)	37 (13,5)
controlegroep	40 (9,3)	33,8 (9,8)

Tabel 2. Percentage correct beantwoorde tekstbegripvragen per conditie en sekse

taakgericht bezig waren (66%). In de tweede les was dit percentage gezakt naar 50,2. In de derde les waren leerlingen iets minder dan de helft van de tijd met de taak bezig (46%).

#### Leswaardering

De antwoorden van leerlingen op de open vragen liepen sterk uiteen. Een aantal leerlingen (14%) gaf in de open vragenlijst aan dat zij teksten beter gingen begrijpen door de dialogische leesmethode. 16% van de leerlingen gaf aan dat je meer en beter leert door overleggen en samenwerken. Wel vond een kwart van de leerlingen (24%) dat het dialogische leesproces te veel tijd vergde. Ook merkten sommige leerlingen (16%) op dat zij snel afgeleid werden, dat het te gezellig was in het groepje en dat zij op deze manier weinig geconcentreerd bezig konden zijn. Drie leerlingen noemden die gezelligheid juist weer als pluspunt.

#### Logboek

Docenten van de experimentgroep en controlegroep gaven in hun logboek aan dat leerlingen de teksten van de toetsen moeilijk vonden. De oefenlessen in de controlegroep verliepen zoals elke gewone leesvaardigheidsles. Er zijn door de docenten van deze groep weinig opmerkingen in het logboekje geplaatst, alleen dat de leerlingen de oefenteksten moeilijk en saai vonden.

De docenten van de experimentgroep noteerden in hun logboek dat leerlingen goed doordrongen moeten worden van de bedoe-

ling van de lessenreeks, maar dat kost veel tijd. De leerlingen haakten af. Leerlingen werden weer enthousiast toen de docent voordeed hoe de oefentekst dialogisch benaderd moest worden. De tweede les gingen leerlingen enthousiast aan de gang, al waren niet alle groepjes even fanatiek. Aan het eind van de les bleken de meeste groepjes, ook de hardwerkende, ongeveer drie alinea's verwerkt te hebben. Al direct aan het begin van de derde les bleek dat het sterk van de groepsamenstelling afhing hoe geconcentreerd de groep de resterende 35/40 minuten van een les met een tekst bezig kon zijn. De docent moest vaker ingrijpen. De plicht om alternerend aantekeningen te maken leidde er in enkele groepjes toe dat slechts die leerling met de tekst bezig was die de aantekeningen moest maken: deze leerling behandelde de vier strategieën als vragen waar een antwoord op moest komen.

#### Discussie

In ons onderzoek hebben we geen effect gevonden van de dialogische methode op tekstbegrip, vergeleken met de traditionele methode. De dialogische methode bleek niet beter, maar ook niet slechter te werken dan de traditionele aanpak. Het blijkt dat de dialogische methode ingezet kan worden in het leesonderwijs als alternatief voor de traditionele oefening in tekstbegrip, zonder het gevaar dat leerlingen onvoldoende voorbereid worden op het examen lezen. Meisjes gingen bij beide methoden significant vooruit, terwijl jongens stationair bleven. Een verklaring hiervoor hebben we niet (dit zou van alles kunnen zijn; bijvoorbeeld mindere concentratie bij de jongens of tekstonderwerpen die jongens minder aanspreken?). Leerlingen merken op dat ze door de dialogische methode de tekst beter begrijpen en dat ze er beter door zijn gaan lezen. Uit de logboekjes blijkt dat veel

groepjes hard aan het werk zijn. Uit de time-on-taskanalyse blijkt wel dat de taakgerichte activiteit afneemt. De klacht van leerlingen was dat de methode veel tijd vergde, maar wij zien het juist als een positief gegeven dat het leesproces wordt vertraagd. Leerlingen racen niet meer door de tekst op zoek naar antwoorden, maar worden gestimuleerd langzaam en zorgvuldig te lezen.

Opvallend is het verschil met genoemde eerdere onderzoeken waaruit bleek dat de dialogische leesmethode wel degelijk effectiever was dan de reguliere leesvaardigheidsmethode. Belangrijkste verschil met eerder onderzoek is de klassensituatie. Het lijkt ons zinvol enkele mogelijke verklaringen te geven voor de resultaten van ons onderzoek door eventuele hiaten in ons onderzoek aan te wijzen en punten ter verbetering te noemen.

Ten eerste lijkt het alternerend notuleren niet goed te werken. Leerlingen vatten het notuleren op als een vragenlijst die per beurt wordt ingevuld. Zo ligt de nadruk toch weer op het product in plaats van op het proces. Niet schrijvende leerlingen voelen zich dan soms van elke taak ontheven. Het toepassen van de strategieën en het gehele leesproces zelf zal op een andere wijze moeten worden gemonitord. Leerlingen zouden meer moeten discussiëren en de leesstrategieën moeten zien als hulpmiddelen om te komen tot een beter tekstbegrip. Hoe de leerling op het proces zelf te richten? Door het proces te laten beoordelen door de docent of door observerende leerlingen? Wellicht is mondelinge nabespreking voldoende.

Ten tweede liet het time-on-taskonderzoek zien dat de aandacht gaandeweg de drie lessen verslapte. Hoe valt dit te voorkomen? Een doel van het onderzoek was om te kijken of dialogisch lezen in een klassensituatie (acht groepjes van ongeveer vier leerlingen), toegepast kon worden. Dit vergt veel van zowel de leerlingen als de docent. Het rendement zou hoger kunnen zijn als voor dit onderdeel het



klassenverband doorbroken wordt en leerlingen in kleine groepjes onder deskundige leiding aan de slag kunnen.

Kijken we vervolgens naar de meetinstrumenten. De teksten bleken te moeilijk voor de 3 vwo-ers in beide condities. Dat viel op te maken uit het lage percentage goede antwoorden bij beide groepen en uit de klachten over de moeilijkheidsgraad. Daarnaast is misschien de tekstkeuze voor verbetering vatbaar. Wellicht spraken (voor jongens) de onderwerpen (o.a. kinderarbeid in India en hoogbegaafdheid) niet aan. Waarschijnlijk had het gebruik van meer kleine teksten met verschillende onderwerpen in één toets een betrouwbaarder beeld opgeleverd en misschien een beter resultaat.

Verder bleek uit de resultaten dat de scores bij de voor- en natoets weliswaar significant, maar betrekkelijk laag gecorreleerd waren. Dit geeft aan dat er bij de voortoets iets anders gemeten is dan bij de natoets. Je zou verwachten dat een leerling die relatief hoog scoort op de voortoets, ook relatief hoog scoort op de natoets. Mogelijk komt dit door een verschil in onderwerp. Dit zou opgelost kunnen worden door meer verschillende teksten (over meer verschillende onderwerpen) te nemen en/of door voor- en natoets gekruist af te nemen: de helft van de klas maakt toets A als voortoets, en toets B als natoets, de andere helft van de klas net andersom.

De manier van toetsen in Nederland, met name het examen, schrijft de reguliere vorm van leesvaardigheid oefenen voor. Het dialogisch leren vereist een andere toetsvorm waar het Nederlandse onderwijs eigenlijk niet op toegesneden is. Het lijkt ons erg lastig om een valide toets te ontwikkelen die recht doet aan de flexibiliteit en verscheidenheid die het dialogisch leren kenmerkt, terwijl toch intuïtief wel te zien is hoe vaardig een leerling zich in dit proces beweegt.

Kijken we naar een laatste verschil met eerder onderzoek. Er is in ons onderzoek

geen onderscheid gemaakt tussen sterke en zwakke lezers, terwijl uit eerder onderzoek (o.a. Alfassi, 1998) is gebleken dat juist de zwakkere lezer baat heeft bij de dialogische methode. Ervaren lezers passen strategieën uit zichzelf al toe (Bimmel & Van Schooten, 2004).

De dialogische leesmethode is een nieuwe aanpak, waar de docent en de leerlingen niet vertrouwd mee waren. Het kost daarom misschien meer dan vier lessen om effect op leesvaardigheid te kunnen zien.

Afsluitend menen wij dat de dialogische leesmethode onder bepaalde voorwaarden een bijdrage zou kunnen leveren aan daadwerkelijk inhoudelijk tekstbegrip. De methode zou afwisselend met de reguliere leesvaardigheidsoefening ingezet kunnen worden. Door trager en in groepsvorm te lezen, waarbij de leerlingen met behulp van de vier genoemde leesstrategieën de teksten aanpakken, richten de leerlingen zich volledig op de inhoud van de tekst. De tekst wordt niet meer beschouwd als bron voor antwoorden op de erbij geleverde vragen, maar als bron voor samen denken, discussiëren en betekenis geven. De leerlingen zijn gericht op begrip van de tekst, waarbij structuren slechts dienend zijn.

#### LITERATUUR

- Alexander, R. J. (2008). *Talking, teaching, learning. Essays on Pedagogy*. New York: Routledge.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Applebee, A., Langer, A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40,

685-730.

- Barnes, D., Britton, J. & Rosen, H. (1969). *Language, the learner and the school*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Barnes, D. & Schemilt, D. (1974). Transmission and interpretation. *Educational Review*, 25, 213-228.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bimmel, P. & Van Schooten, E. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4(1), 85 – 102.
- Drop, W. (1983). *Instrumentele tekstanalyse: Ten dienste van samenvatten, opstellen van begripsvragen, tekstverbeteren*. Groningen: Wolters/Noordhoff.
- Frijters, S., Ten Dam, G. & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18, 66-82.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht; Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen; Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wetkunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009. Arnhem: Cito.
- Haworth, A. (1999). Bakhtin in the classroom: What constitutes a dialogic text? Some lessons from small group interaction. *Language and Education*, 13(2), 99-117.
- Henneman, K. & Calcar, W. I. M. van. (1999). *Leesonderwijs ter discussie; Deel 1. Analyse van leesonderwijs in materialen*. *Levende Talen*, 539, 267-272.
- Nystrand, M. (with Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C.). (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- 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.

- Palincsar, A. L. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

JOOP VAN DER KUIP is docent Nederlands en docent filosofie en geeft les op het St.-Odulphuslyceum in Tilburg en op het Dr.-Knippenbergcollege in Helmond. E-mail: <jvdkuip@odulphus.nl>.

AD STOOP is docent Nederlands aan RSG Slingerbos | Levant in Harderwijk. E-mail: <a.stoop@rsgslingerboslevant.nl>.

TANJA JANSSEN is onderzoeker bij het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam. Zij doet onderzoek naar (literair) lezen en schrijven in de bovenbouw havo/vwo. Daarnaast begeleidt zij docenten in de masteropleiding Academisch Meesterschap bij het doen van onderzoek op de eigen school. Ook het hier beschreven onderzoek is in dat kader uitgevoerd. E-mail: <T.M.Janssen@uva.nl>.