

- Tynjälä, P., L. Mason & K. Lonka (2001). 'Writing as a learning tool: An introduction'. In: G. Rijlaarsdam (series ed.), P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (volume eds.). *Studies in Writing. Volume 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers, p. 7-22.
- Vass, E., K. Littleton, D. Miell & A. Jones (2008). "The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration". In: *Thinking Skills and Creativity*, 3, p. 192-202.

---

## Ronde 4

Annerose Willemsen  
Rijksuniversiteit Groningen  
Contact: a.willemsen@rug.nl

## Praten over teksten

### 1. Inleiding

De afgelopen decennia is door verscheidene onderzoekers naar voren gebracht dat discussies veel potentie hebben voor het onderwijs (Cazden 2001; Reznitskaya e.a. 2009). De mogelijkheden van discussies zijn onder meer interessant voor begrijpendleeslessen en andere lessen waarin teksten een grote rol spelen. Reden hiervoor is dat discussies de kans bieden om leerlingen (elkaar) van een context voor interpretatie te (laten) voorzien en om teksten op een dieper niveau te behandelen. Toch worden discussies op scholen zelden in het curriculum opgenomen en als dat wel gebeurt, blijkt het vaak eerder om vraag-antwoordsessies te gaan dan om echte gesprekken (Anderson 2011). Dat is begrijpelijk, omdat er tot nog toe weinig empirisch onderbouwde kennis is over de manier waarop discussies precies uitgelokt en ondersteund kunnen worden.

In het onderzoek waarover ik zal presenteren, heb ik getracht te achterhalen hoe een reeks discussielessen over 'geschiedenis' en 'aardrijkskunde' in groep 6 door de leerkracht en de leerlingen wordt vormgegeven. Hoe maakt de leerkracht bijvoorbeeld kenbaar wat de bedoeling van de les is en welk gedrag wordt daarbij van de leerlingen verwacht? Op welke manieren zet de leerkracht discussies naar aanleiding van gelezen teksten in gang en hoe ondersteunt hij of zij de discussie? Hoe reageren de leerlingen vervolgens op de verwachtingen en aansporingen van de docent? Kortom, hoe verloopt tijdens discussies de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen (en de leerlingen onderling) en op welke manieren wordt die interactie beïnvloed? In mijn presentatie zal ik mijn bevindingen demonstreren aan de hand van videofragmenten.

## 2. Discussies over tekst

Vaak lezen en begrijpen leerlingen een tekst slechts heel oppervlakkig. Ècht begrip van een tekst is dan ook lang niet altijd noodzakelijk, aangezien *skimmen* en het terugvinden van bepaalde tekstfragmenten dikwijls kunnen volstaan om simpele begripsvragen over teksten te kunnen beantwoorden (Beck & McKeown 2001). Bij bijvoorbeeld geschiedenislessen op de basisschool is dat niet ongewoon. De leerlingen lezen een tekst, beantwoorden er vragen over (bijvoorbeeld in een werkboek) en bespreken die antwoorden uiteindelijk klassikaal of kijken ze zelf na met behulp van een antwoordmodel. Soms wordt er, in plaats van de werkboekvragen te beantwoorden, ook gepraat over de gelezen teksten, maar dat blijken vaak toch eerder vraag-antwoordsessies te zijn dan echte gesprekken. Hoewel vraag-antwoordsessies, die doorgaans worden gekenmerkt door de IRE-structuur (Initiatie – vraag van leerkracht; Respons – antwoord door leerling; Evaluatie – beoordeling van het antwoord door de leerkracht), een zeer nuttig middel kunnen zijn in klasseninteractie – bijvoorbeeld om de kennis van leerlingen over een bepaald onderwerp te toetsen – zijn ze minder geschikt voor het grondig bespreken en begrijpen van een tekst waarbij ook de tekstinterpretaties, perspectieven en meningen van de leerlingen aandacht verdienen (vgl. McKeown, Beck & Blake 2009). Discussies zijn in dat opzicht een nuttiger werkvorm, omdat ze de leerlingen de mogelijkheid bieden om echt met elkaar in gesprek te gaan, te argumenteren en inzicht te krijgen (en te bieden) in elkaars perspectieven en opvattingen. Discussies blijken dan ook het tekstbegrip van leerlingen te kunnen vergroten (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran 2003; McKeown, Beck & Blake 2009) en de individuele argumentatievaardigheid van leerlingen te kunnen bevorderen (Reznitskaya e.a. 2009). Bovendien kunnen discussies over een tekst – onder meer bij leerlingen voor wie de taal van het onderwijs de tweede taal is – leiden tot betere lees-, schrijf-, spreek- en luistervaardigheden en tot een grotere betrokkenheid bij en meer interesse in discussies (Zhang, Anderson & Nguyen-Jahiel 2013). Leerlingen blijken tijdens discussies ook van elkaar te kunnen leren. Ze nemen tijdens de discussies regelmatig ideeën en argumentatiestrategieën van elkaar over, vaak in toenemende frequentie: het zogeheten “*snowball phenomenon*” (Anderson e.a. 2001).

## 3. De discussies vormgeven

In de afgelopen decennia zijn er veel methoden voor klassendiscussies over tekst ontwikkeld (zie de meta-analyse van Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey & Alexander 2009). Volgens Murphy e.a. hebben al die methoden, ondanks dat ze onderling zeer verschillend zijn, de potentie om *high-level thinking* en tekstbegrip bij leerlingen te bevorderen. Ze verschillen bijvoorbeeld van elkaar wat betreft de gebruikte tekstsoort (narratief of informatief) en de manier waarop de discussies georganiseerd worden (hele klas, *peer*-groepjes of door de leerkracht geleide groepjes). Ook het uitgangspunt voor de discussie is per methode zeer verschillend. Zo werkt de ene methode vanuit de

gedachte dat de auteur van de tekst niet feilloos is (*Questioning the Author*, o.a. Beck & McKeown 2001), terwijl een andere aanpak op basis van tekstinhoud bijvoorbeeld een moreel dilemma aan de kaak stelt (*Collaborative Reasoning*, o.a. Reznitskaya e.a. 2009). Veel van de door Murphy en haar collega's onderzochte aanpakken bleken letterlijk en inferentieel begrip te bevorderen. Sommige methoden waren ook succesvol in het bevorderen van kritisch denken, redeneren en argumenteren.

Uit een kwalitatieve analyse door Soter e.a. (2009) van dezelfde discussiemethoden komt naar voren dat leerkrachten discussies niet zouden moeten domineren, maar er vooral focus en structuur in zouden moeten aanbrengen. Daarnaast zijn in waardevolle discussies de leerlingen zelf veel aan het woord en worden ze aangemoedigd door open, authentieke vragen. Ook worden ze aangezet om verder uit te weiden over hun redeneringen waarbij ze bovendien ondersteuning krijgen (Soter e.a. 2009). Hoewel deze bevindingen van Soter e.a. al enig inzicht bieden, zijn ze tegelijkertijd nog redelijk algemeen. Om preciezer te achterhalen hoe een inhoudelijke, waardevolle en leerzame discussie vorm kan krijgen, heb ik een reeks discussielessen naar aanleiding van aardrijkskunde- en geschiedenis teksten aan een gedetailleerde conversatieanalyse onderworpen en getracht om een antwoord te vinden op (onder meer) de volgende vragen:

- Op welke manier kan een leerkracht een discussie oproepen en ondersteunen?
- Hoe kan de leerkracht aan de leerlingen duidelijk maken wat hij of zij van hen verwacht tijdens de discussie?
- Hoe gedragen de leerlingen zich (uit zichzelf) tijdens de discussies en hoe reageren ze op de instructies van de leerkracht?

#### 4. De studie

Dit onderzoek fungeert als deelstudie binnen mijn promotieonderzoek naar gezamenlijk redeneren naar aanleiding van teksten in groep 6 van de basisschool. De dataset die ik voor dit onderzoek heb gebruikt, bestaat uit zes video-geregistreerde geschiedenis- en aardrijkskundelessen in groep 6, gegeven op twee verschillende scholen (twee leerkrachten; drie lessen per leerkracht). De lessen maakten deel uit van het curriculum, maar waren 'anders' vanwege de vorm. De leerlingen waren gewend om na het lezen van de teksten uit het tekstboek de vragen in het werkboek te beantwoorden. Ten behoeve van mijn onderzoek werden de leerlingen door de leerkracht uitgenodigd om een gesprek met elkaar te voeren over de teksten en hun inhoud. Per les werd een aantal open, discussie-oproepende vragen opgesteld en van tevoren met de leerkracht doorgenomen. De leerkrachten werden aangespoord om aan de hand van die vragen een waardevolle discussie op gang te brengen over (de inhoud van) de tekst. Ook werd de leerkrachten handvatten geboden voor het ondersteunen van de discussies (in lijn

met Soter e.a. 2009). Ik vroeg ze bijvoorbeeld om de discussies vooral te monitoren en waar nodig te leiden, in plaats van als primaire recipiënt van de bijdragen van de leerlingen op te treden.

Hoe de beide leerkrachten zijn omgegaan met deze richtlijnen, hoe ze de discussies precies hebben vormgegeven en hoe de leerkrachtinstructies en -activiteiten de leerlingen (en de klas als geheel) vervolgens hebben beïnvloed, zal allemaal aan de orde komen tijdens mijn presentatie. We zullen onder meer zien dat de beide leerkrachten hun leerlingen zeer verschillend hebben geïnstrueerd over het te voeren ‘klassengesprek’ en dat ze verschillende manieren hebben gehanteerd om aan de leerlingen duidelijk te maken welk gedrag van hen verwacht werd. Ook zullen we zien dat de leerlingen op redelijk uiteenlopende manieren hebben deelgenomen aan de discussies en dat de vragen die de leerkrachten hebben gesteld van groot belang waren voor het verloop van de discussies en de (al dan niet) besproken inhoud.

## Referenties

- Anderson, R.C., K. Nguyen-Jahiel, B. McNurlen, A. Archodidou, S.Y. Kim, A. Reznitskaya, M. Tillmans & L. Gilbert (2001). “The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children”. In: *Cognition and Instruction*, 19, p. 1-46.
- Anderson, R.C. (2011). “Collaborative Reasoning”. Online raadpleegbaar op: [breakthroughs.education.illinois.edu/exhibits/Richard-anderson-speaks-about-collaborative-reasoning](http://breakthroughs.education.illinois.edu/exhibits/Richard-anderson-speaks-about-collaborative-reasoning).
- Applebee, A.N., J.A. Langer, M. Nystrand & A. Gamoran (2003). “Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English”. In: *American Educational Research Journal*, 40 (3), p. 685-730.
- Beck, I.L. & M.G. McKeown (2001). “Inviting students into the pursuit of meaning”. In: *Educational Psychology Review*, 13 (3), p. 225-241.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McKeown, M.G., I.L. Beck & R.G.K. Blake (2009). “Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches”. In: *Reading Research Quarterly*, 44 (3), p. 218-253.
- Murphy, P.K., A.O. Soter, I.A.G. Wilkinson, M.N. Hennessey & J.F. Alexander (2009). “Examining the effects of classroom discussion on students’ comprehension of text: A meta-analysis”. In: *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), p. 740-764.

- Reznitskaya, A., L.J. Kuo, A.M. Clark, B. Miller, M. Jadallah, R.C. Anderson & K. Nguyen-Jahiel (2009). "Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions". In: *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), p. 29-48.
- Soter, A.O., I.A. Wilkinson, K.P. Murphy, L. Rudge, K. Reniger & M. Edwards (2008). "What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension". In: *International Journal of Educational Research*, 47, p. 372-391.
- Zhang, J., R.C. Anderson & K. Nguyen-Jahiel (2013). "Language-rich discussions for English language learners". In: *International Journal of Educational Research*, 58, p. 44-60.

---

## Ronde 5

Helena Taelman  
Odisee, Aalst  
Contact: [Helena.Taelman@odisee.be](mailto:Helena.Taelman@odisee.be)

## Wereldwoorden in de kleuterklas

### 1. Inleiding

In vergelijking met andere activiteiten in de kleuterklas bereiken kleuteronderwijzers tijdens voorleesmomenten een hogere instructiekwaliteit (Cabell et al. 2013). In internationaal onderzoek focussen recente succesvolle taalbevorderingsinterventies dan ook op deze voorleescontext, te meer omdat de impact van meer algemene taalbevorderingsinterventies vaak teleurstellend is (Dickinson 2011).

In *het Wereldwoordenproject* lieten we ons inspireren door het Amerikaanse *WORLD-project* (Gonzalez & Pollard-Durodola 2011) om een intensief voorleesprogramma met verhalende en informatieve prentenboeken voor de tweede kleuterklas (groep 1) te ontwikkelen. De naam 'Wereldwoorden' verwijst naar de verbanden tussen 'voorlezen', 'wereldkennis' en 'taalontwikkeling' die in het voorleesprogramma beklemtoond worden. In wat volgt, belichten we de actieve ingrediënten.

### 2. Verhalen en informatieve prentenboeken

Binnen elk weekthema lezen de leerkrachten een verhaal en een informatief prentenboek voor. Dat waren typische info boeken met realistische prenten of verhalende info boeken waar het hoofddoel van het verhaal is om informatie te geven.