

Leerlingen worden in leesgesprekken met ‘information seeking questions’ gestimuleerd om zelf na te denken.

**Madelon Kroes
1879944**

Groningen, 26 januari 2014

Conflict en coöperatie mond. Interactie, LNX019M10

Semester 1, 2013-2014

Educatieve Master Neerlandistiek, Taal en tekst: ontwikkeling en gebruik.

Begeleider: Prof. dr. Kees de Glopper

Samenvatting

In het leesonderwijs ligt steeds meer nadruk op het toetsen van kennis, wat leerlingen passief maakt. Met ‘leesgesprekken’ worden leerlingen actief betrokken bij hun eigen onderwijs. Leesgesprekken zijn gesprekken die de leerkracht voert met leerlingen, waarmee een beeld van het lezen wordt geschetst. De kwaliteit van de leesgesprekken tussen leerkrachten en leerlingen is doorslaggevend voor de hoeveelheid informatie wat tijdens een gesprek wordt opgedaan. Leerkrachten dienen leerlingen vragen te stellen, die gericht zijn op het ontdekken van nieuwe informatie, genaamd ‘information seeking questions’. In klassengesprekken worden dit soort vragen weinig gesteld en verlopen gesprekken via een vaste structuur, waar vooral gesloten vragen worden gesteld. In de zes onderzochte leesgesprekken blijken meer dan de helft van de vragen ook gesloten te zijn. De open vragen zijn vervolgens ingedeeld in 7 categorieën met soortgelijke vragen. Hierbij is onderzocht welke vragen de meest uitgebreide reacties van de leerlingen oproepen. Dit kan door leerlingen uit te nodigen om iets te vertellen. Vervolgens kunnen de reacties door de leerkracht ondersteunt worden met continueerders zoals ‘ja’. Tijdens een leesgesprek geven leerlingen ook tegelijkertijd reacties. Ze vullen elkaar dan aan, stemmen met elkaar in of geven tegelijkertijd antwoord op een vraag. Deze interactionele reacties kunnen het beste uitgelokt worden door de leerlingen met ‘jullie’ aan te spreken. Met de leesgesprekken ontdekken leerkrachten en leerlingen samen meer over hun leesgedrag, voornamelijk als de leerlingen uitgebreid reageren op informatie zoekende vragen.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding.....	5
2.	Theoretisch kader	7
	2.1 Gezamenlijk kennis construeren.....	7
	2.2 Het vaste gesprekspatroon doorbreken.....	8
	2.3 Information seeking questions.....	9
3.	Methode.....	11
	3.1 Data	11
	3.2 Vormgeving.....	11
	3.3 Transcriberen.....	12
4.	Resultaten	13
	4.1. Gespreksleiders stellen vragen	13
	4.2. Leerlingen geven reacties	14
	4.3 Leerlingen geven samen reacties.....	20
5.	Conclusie	23
6.	Discussie	25
	Literatuurlijst	26

1. Inleiding

In het basisonderwijs ligt steeds meer nadruk op het overbrengen van voldoende kennis op de leerlingen om deze kennis vervolgens continue te toetsen. Hierdoor glijdt het onderwijs steeds verder af van de behoeften van de individuele leerling. Het onderwijs wordt zo strak aangestuurd, dat leerlingen passief worden. Het is dan ook geen wonder dat leerlingen moeilijk te motiveren zijn voor onder andere het leesonderwijs (Berends, 2013). Het is van belang om passend leesonderwijs te creëren om leerlingen te motiveren meer te lezen. Het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, SLO, en stichting taalvorming, de StTv, hebben een project gestart, genaamd 'leesgesprekken'. Leesgesprekken zijn gesprekken die de leerkracht voert met leerlingen, waarmee de leerkracht en de leerlingen zelf een beter beeld van hun lezen krijgen (SLO, z.d.). Met deze gesprekken verkrijgen leerkrachten belangrijke informatie van de leerlingen over hun beleving van het leerproces en het onderwijs dat zij krijgen. Leerlingen zijn op jonge leeftijd al in staat aan te geven hoe ze lezen, wat hun sterke en zwakke kanten zijn, hoe ze bepaalde situaties aanpakken enz. Ze kunnen meedenken en bijdragen aan hun eigen onderwijs (Claxton, 200; Chambers, 2012). Vervolgens kunnen de leerkrachten het leesonderwijs steeds beter afstemmen op behoeften, interesses en mogelijkheden van de leerlingen (Berends, 2013). De kwaliteit van de leesgesprekken tussen leerkrachten en leerlingen is doorslaggevend voor de hoeveelheid informatie dat tijdens een gesprek wordt opgedaan (Mercer, 1995; Wells, 1999; Damhuis, 2008). Leerkrachten dienen leerlingen vragen te stellen, die gericht zijn op het ontdekken van nieuwe informatie. Dit kan met 'information seeking questions'. Dit zijn open vragen, waarop de leerlingen vanuit een persoonlijke inbreng kunnen reageren. Hierbij gaat het niet om het geven van het goede antwoord. Ook geven deze vragen geen suggesties voor bepaalde antwoorden, zodat leerlingen geen sociaal wenselijke antwoorden geven (Walsweer, 2011; Berenst, 2009; Alexander, 2004; Mercer, 2003).

Voor het project van SLO en de StTv zijn een aantal vragen opgesteld, die gespreksleiders als richtlijnen kunnen gebruiken voor een leesgesprek. Voor leerkrachten kan het namelijk lastig zijn een leesgesprek te voeren. Bij leesgesprekken wordt in een 'educated discourse' gepraat, waarbij de leerkracht denkprocessen opgang brengt en de leerling stimuleert persoonlijke en nieuwe kennis te delen. In klassengesprekken wordt er via een 'educational discourse' gepraat, waarbij kennis door de leerkracht op de leerlingen wordt overgedragen. En vragen worden gesteld, waarop goede antwoorden worden verwacht (Berenst et al., 2007). Leerkrachten/gespreksleiders kunnen tijdens een leesgesprek dus onbewust overgaan op het stellen van evaluerende en gesloten vragen in plaats van 'information seeking questions'. Of dit inderdaad het geval is, wordt in dit onderzoek onderzocht. Zes leesgesprekken worden geanalyseerd. Er wordt onderzocht welke vragen er worden gesteld en hoe vaak deze worden gesteld. Vervolgens is het van belang om te onderzoeken of de leerlingen uitgebreide reacties op de vragen leveren of juist kort reageren. In dit onderzoek wordt niet onderzocht of de reacties sociaal wenselijk zijn of vanuit de persoonlijke inbreng. Om dit te kunnen onderzoeken moet je als onderzoeker meer bekend zijn met de leerlingen en de leerkrachten. Wel wordt nog

onderzocht of de leerlingen tegelijkertijd reageren op bepaalde vragen van een gespreksleider. Dit kan omdat de zes onderzochte leesgesprekken groepsgesprekken zijn.

In dit onderzoek zal een antwoord gegeven worden op de vraag:

Wat voor reacties van de leerlingen worden er in een leesgesprek uitgelokt door de vragen van de gespreksleider?

1. Theoretisch kader

2.1 Gezamenlijk kennis construeren

In het huidige onderwijsbeleid ligt er een sterke nadruk op het afnemen van toetsen. Leerlingen maken toetsen, waarmee hun kennis over bepaalde onderwerpen in beeld wordt gebracht. Toetsen geven echter geen volledig beeld. Het zijn momentopnames en vragen naar specifieke kennis. Als de leerling zelf mag praten, kan daar nog zo veel meer informatie en kennis uit naar voren komen (SLO, z.d.). Zo denken SLO, het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, en de StTv, stichting taalvorming, er over. Zij hebben ‘leesgesprekken’ ontwikkeld om kinderen zelf te laten praten over lezen en zodoende meer over het leesgedrag van het kind te weten te komen. Deze werkwijze past bij de manier van leren waar het onderwijsbeleid naartoe werkt, namelijk ‘actief leren’. Met actief leren wordt interactief taalonderwijs bedoeld, waarbij sociaal, betekenisvol en strategisch leren centraal staan. Kinderen ontdekken samen met volwassenen nieuwe kennis door interactief te leren. De kwaliteit van gesprekken tussen een leerkrachten en leerlingen zijn doorslaggevend voor hetgeen er geleerd wordt (Mercer, 1995; Wells, 1999; Damhuis, 2008). Het is voor de kwaliteit van taalonderwijs van belang, dat naast het schoolse leren waar kennisoverdracht centraal staat er meer aandacht wordt besteed aan gezamenlijke kennisconstructie (Walsweer, 2011). Dit kan onder andere aan de hand van ‘dialogisch leren’, ‘scaffolding’ (Bruner, 1956) en ‘exploratory talk’ (Vygotski, 1978; Barnes, 1992). Bij dialogisch leren stellen leerkrachten vragen aan leerlingen, die erop gericht zijn nieuwe informatie te ontdekken. Dit worden ‘information seeking questions’ genoemd. Een leerkracht wil met deze vragen adequate antwoorden, vanuit de persoonlijke inbreng van de leerling verkrijgen. De antwoorden voegen iets toe aan het gespreksonderwerp. Hier gaat het dus niet om het geven van het correcte antwoord, maar een antwoord wat nieuwe inzichten met zich mee brengt. De leerlingen krijgen de ruimte om hun eigen ideeën te ventileren en foute antwoorden bestaan niet (Walsweer, 2011; Berenst, 2009; Alexander, 2004; Mercer, 2003). Aan de hand van ‘scaffolding’ kan een leerling op basis van de eigen mogelijkheden verder worden geholpen. Deze mogelijkheden kunnen in een gesprek duidelijk worden. Vervolgens weet de leerkracht waarmee de leerling verder geholpen kan worden (Bruner, 1956; Vygotski, 1978). ‘Exploratory talk’ richt zich op gesprekken tussen leerlingen. Leerlingen kunnen kritische vragen aan elkaar stellen, maar elkaars voorstellen ook ondersteunen en motiveren. Dit is een leerzame interactie voor de leerlingen (Mercer 1995, Mercer & Littleton 2007). Kinderen zijn op jonge leeftijd namelijk al in staat om zelf na te denken, kritische vragen te stellen en mee te denken over hun eigen onderwijs (Chambers, 2012 ; Claxton, 2001). Ook op dit laatste punt haken de leesgesprekken in. De leerlingen krijgen door de gesprekken meer invloed op hun eigen onderwijs en worden zo bewuster van wat en hoe ze leren. In de leesgesprekken komt voornamelijk informatie naar voren over de leesvoorkeuren van de leerlingen en wat ze zelf denken te kunnen lezen en waarom ze dat kunnen en willen lezen. De leerkracht weet vervolgens welke soort boeken de leerlingen graag lezen en op welk niveau de leerlingen boeken kunnen lezen. Met deze informatie kan het leesonderwijs aangepast worden aan het leesgedrag van de leerlingen (Berenst, 2012).

In het schoolse leren wordt vooral geleerd via een ‘educational discourse’, het taalgebruik in de klas. In de leesgesprekken is het nodig om taalgebruik te gebruiken, dat nodig is voor begripsvorming en kennisconstructie, genaamd ‘educated discourse’ (Berenst et al., 2007). Tijdens een leesgesprek verandert dus de rol van de leerkracht. In de gesprekken met een klas wordt er kennis overgedragen. In leesgesprekken met een groepje leerlingen is het de bedoeling dat denkprocessen opgang worden gebracht en samen nieuwe kennis wordt geconstrueerd. Hierbij is het van belang dat de leerlingen voldoende spreek- en denkrimte krijgen (Damhuis, 2008).

2.2 Het vaste gesprekspatroon doorbreken

Gesprekken zijn opgebouwd uit zogenaamde sequenties. In een sequentie praten gespreksdeelnemers met elkaar in opeenvolgende beurten of paardelen over een zelfde onderwerp. Sequenties bestaan minimaal uit een aangrenzend paar. Hierbij initieert de ene gesprekspartner een beurt, die in het tweede deel compleet wordt gemaakt door de andere gesprekspartner. Een vraag wordt bijvoorbeeld compleet gemaakt met een antwoord. Deze beurt kan met post-expansies dan nog uitgebreid worden als het antwoord bijvoorbeeld niet het geprefereerde antwoord is (Mazeland, 2008).

In leesgesprekken echter worden ‘information seeking questions’ gesteld, waarmee nieuwe kennis gezamenlijk geconstrueerd kan worden. Hiervoor wordt de schoolse gespreksstructuur, genaamd IRE, doorbroken. IRE is een afkorting voor ‘initiation-response-evaluation exchange’ (Mercer, 2003; Berenst, 2009). In dit patroon wordt de eerste sequentiële uiting door de leerkracht gedaan. Het eerste paardeel is afkomstig van de leerkracht. Hierop wordt in het tweede paardeel gereageerd door een leerling. Na dit paardeel wordt een evaluatie van de leerkracht in het derde paardeel verwacht. Als het tweede paardeel het geprefereerde paardeel is, is de sequentie zo compleet. Voldoet het antwoord van de leerling niet aan de verwachting van de leerkracht dan start de leerkracht een post-expansie. Hierop kan de leerling dan alsnog met het geprefereerde paardeel reageren en kan de sequentie gesloten worden (Berenst, 2009). Leerlingen hebben weinig mogelijkheden voor interactie onderling binnen deze structuur (Nassaji & Wells, 2000). In ‘educated discourse’, de gespreksvorm in leesgesprekken, zijn er geen foute antwoorden en hoeft een leerling niet met een bepaald geprefereerd paardeel op een eerste paardeel te reageren. Vervolgens zal de leerkracht in het derde paardeel geen evaluatie geven. Het gaat namelijk niet om toetsing van de aanwezige kennis van de leerling (Berenst, 2009). Leerlingen krijgen meer mogelijkheden om op elkaars reacties te reageren als een gespreksleider de evaluatie achterwege laat, want dan is de sequentie nog niet afgesloten. Als de gespreksleider de beurt niet afsluit, maar bijvoorbeeld na een antwoord van een leerling alleen reageert met ‘ja’ of ‘oh’, continueerders genoemd, kan de leerling een uitbreiding op het antwoord gaan geven, omdat hij niet het gevoel heeft dat de sequentie is afgesloten. Zodoende kan er meer informatie van de leerling naar voren komen (Waring, 2008). Continueerders geven aan dat de luisteraar ervan uit gaat dat de spreker nog door zal gaan mijn zijn/haar beurt en maakt de beurt niet compleet (Mazeland, 2008).

2.3 Information seeking questions

Voor het project van SLO en de StTv zijn enkele richtlijnen voor het voeren van leesgesprekken opgesteld om gespreksleiders te ondersteunen bij het voeren van zo'n discourse. Deze richtlijnen richten zich vooral op welke 'information seeking questions' de gespreksleiders kunnen stellen. Daarnaast wordt aangeraden om stiltes te laten vallen, kinderen de gelegenheid te geven om na te denken, en vooral duidelijk te maken dat het in de gesprekken niet om een toets situatie gaat (SLO, z.d.).

Welke vraag er wordt gesteld heeft een grote invloed op het soort antwoord wat vervolgens gegeven wordt. In de leesgesprekken is het van belang open vragen te stellen, die de leerlingen stimuleren om na te denken. Gesloten vragen waar leerlingen 'ja' of 'nee', of 'leuk' of 'stom' op antwoorden, worden vermeden. Dus niet: 'Was het leuk op school?', of 'Hoe was het op school', maar bijvoorbeeld: 'Vertel eens wat je gedaan hebt met gymnastiek?' (Delfos, 2000). Leerlingen reageren op gesloten vragen eerder met een antwoord, wat volgens hen geprefereerd wordt door de leerkracht. Dit leren leerlingen namelijk op jonge leeftijd al. Met deze antwoorden weet de leerkracht dan niet of de leerling iets werkelijk wil of kan. Met open vragen, doorvragen en aanmoedigen om te vertellen kunnen leerlingen hun kennis daadwerkelijk demonstreren (Walsweer, 2011; Berenst et al., 2007).

SLO en StTv hebben de volgende vragen opgesteld voor een leesgesprek. In het algemeen kun je in het begin van een leesgesprek de volgende vragen stellen 'Wat kun jij allemaal lezen?' of 'Welke teksten kun jij lezen?'. Daarna kan er per boek worden gevraagd 'Hoe weet je dat?', 'Waarom kan je dat zien?', 'Wat betekent dat?' en 'Wanneer/waarvoor zou je deze tekst lezen?' (SLO, z.d.). Tussen deze vragen valt de vraag 'Wat betekent dat?' op. Volgens Aiden Chambers is deze vraag te lastig voor kinderen, omdat het ze druk oplegt om een goed antwoord te geven (Chambers, 2012). Vragen naar een betekenis komen te veel overeen met een toets situatie. Dit geldt ook voor 'Waarom-vragen?'. Volgens SLO kan met deze vraag ontdekt worden wat kinderen onder het kunnen lezen van een tekst verstaan (SLO, z.d.). Verder noemt SLO de uiting 'Vertel eens..' niet als vraag om informatie van de leerlingen te ontlokken. Wel bespreken ze de uiting in de werkwijze. Chambers schreef een boek over deze uiting en de goede werking ervan. De 'Vertel eens..' uiting stimuleert samenwerking. De leerkracht wil echt weten wat de leerling denkt (Chambers, 2012).

Het is duidelijk dat gespreksleiders in leesgesprekken open vragen moeten proberen te stellen om denkprocessen mee op gang te brengen en gezamenlijk nieuwe kennis te construeren. Met de vragen die door SLO en StTv opgesteld zijn, zou dit moeten lukken. Het is echter de vraag of de gespreksleiders tijdens de leesgesprekken deze vragen ook daadwerkelijk stellen. Wellicht vallen ze tijdens het gesprek terug in de IRE-structuur. In dit onderzoek is beschreven welke vragen de gespreksleiders tijdens de leesgesprekken stellen en hoe vaak ze deze stellen. De vragen blijken nieuwe uitgebreide en inhoudelijke reacties van de leerlingen te genereren. Of dit in de praktijk ook zo werkt, vangt mijn interesse. In dit onderzoek is dan ook onderzocht welke reacties de vragen bij de leerlingen oproepen. Geven zij korte of uitgebreide reacties? Gaan de leerlingen ook op elkaars reacties in? En worden er met de ene vraag meer uitgebreide reacties van de leerlingen verkregen dan met de andere vraag? Deze vragen zijn gebundeld in één onderzoeksvraag:

Wat voor reacties van de leerlingen worden er in een leesgesprek uitgelokt door de vragen van de gespreksleider?

Uit het antwoord op deze onderzoeksvraag zal blijken welke invloed bepaalde vragen op de reacties van leerlingen kunnen hebben, als de vragen in ieder geval van invloed blijken te zijn.

2. Methode

3.1 Data

Voor dit onderzoek zijn zes leesgesprekken geanalyseerd. De leesgesprekken zijn van twee basisscholen afkomstig. De eerste school is het ‘Narcis-Querido’ in Amsterdam West. Dit is een gekleurde basisschool waar in de bovenbouw leesgesprekken worden gevoerd. De tweede school is ‘De Gielguorde’ in Mantgum, Friesland. Dit is een witte school, waar in alle groepen leesgesprekken worden gevoerd. De analyse is gericht op groeps gesprekken. Vier groeps gesprekken komen uit Amsterdam en twee uit Friesland. De leerlingen zitten allemaal in groep 7 of 8. Ten behoeve van de anonimiteit zijn de namen van de leerlingen niet opgenomen in het onderzoek en veranderd in ‘leerling 1’, ‘leerling 2’ etc. In de analyse wordt naar de gesprekken gerefereerd met een nummer. Gesprek 1 is gevoerd door 2 leerlingen, een jongen en meisje, uit groep 7 in Amsterdam. In gesprek 2 zijn 3 meisjes aan het woord uit groep 7 in Friesland. Gesprek 3 is gevoerd door 4 leerlingen, 2 jongens en 2 meisjes, uit groep 7 in Amsterdam. In gesprek 4 voeren 2 leerlingen, een jongen en een meisje, uit groep 8 het gesprek in Amsterdam. Gesprek 5 wordt gevoerd door 3 jongens uit groep 8 in Friesland en gesprek 6 door 5 leerlingen, 3 jongens en 2 meisjes, uit groep 8 in Amsterdam. De gesprekken in Amsterdam worden door een medewerker van de StTv gevoerd en de gesprekken in Friesland door een lerares en tevens medewerker van SLO.

3.2 Vormgeving

Gesprek 1, 3, 4 en 6 zijn vergelijkbaar vormgegeven en worden door dezelfde gespreksleider gevoerd. Gesprek 2 en 5 zijn anders vormgegeven en worden door een andere gespreksleider gevoerd. De gespreksleiders leiden de gesprekken beiden op hun eigen manier. Ook liggen er bij de gesprekken in Amsterdam en Friesland andere boeken op tafel. De leerlingen hebben wel in alle gesprekken de keuze over woordenboeken, verhalenboeken, prentenboeken, schoolboeken, wetenschappelijke teksten, gedichten en kookboeken. Ook zitten de leerlingen in alle gesprekken op een rustige plek waar ze niet afgeleid worden. In gesprek 1, 2, 4 en 5 zitten de leerlingen op een rijtje, terwijl ze in gesprek 3 en 6 rond een tafel zitten. De laatste gesprekken worden echter ook met leerlingen gevoerd, waardoor een rijtje niet mogelijk is. Als laatst verschilt de tijdsduur per gesprek, zoals in de volgende tabel is te zien.

Tabel 1: Tijdsduur van de gesprekken in minuten.

	<i>Gesprek 1</i>	<i>Gesprek 2</i>	<i>Gesprek 3</i>	<i>Gesprek 4</i>	<i>Gesprek 5</i>	<i>Gesprek 6</i>
Tijdsduur van de gesprekken:	21.49	19.47	26.25	31.00	27.03	18.54

De gesprekken duren ongeveer 18:00 tot 31:00 minuten.

3.3 Transcriberen

Om de leesgesprekken te analyseren zijn ze getranscribeerd. Alles wat in de gesprekken is gezegd door de gespreksleiders en de leerlingen is uitgeschreven. Dit is niet volgens de normen van de conversatieanalytische methode gedaan (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). De gesproken tekst is uitgeschreven, maar hierbij zijn intonaties, stiltes, pauzes en spreekoverlappingsen weggelaten.

In de transcripten is af te lezen welke vragen de gespreksleiders stellen en welke reacties de leerlingen daarop geven. In het volgende hoofdstuk worden deze vragen en reacties gepresenteerd en besproken.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk wordt besproken welke vragen de gespreksleiders in de leesgesprekken stellen. Dit zijn vragen die volgens de literatuur, SLO en de StTv bruikbaar zijn. Maar ook vragen die zij niet noemen, maar de gespreksleider wel gebruiken. Vervolgens worden de reacties die deze vragen oproepen behandeld.

4.1. Gespreksleiders stellen vragen

De volgende vragen zijn volgens SLO en StTv, Delfos (2000), Mercer (2003) en Chambers (2012) effectief voor het voeren van interactieve leesgesprekken.

- Vertel eens..?
- Hoe weet je dat?
- Wat kun jij allemaal lezen?
- Waaraan kun je dat zien?
- Waarvoor zou je deze tekst lezen?
- Wanneer zou je deze tekst lezen?

Over één vraag bestaat nog onduidelijkheid. Volgens SLO is de vraag ‘Wat betekent dat?’ bruikbaar in leesgesprekken. Chambers is het hier niet mee eens. De vraag heeft hetzelfde effect als een ‘Waarom-vraag?’, namelijk dat de leerlingen het gevoel krijgen dat ze getoetst worden. Op deze vragen moeten zij naar hun gevoel een te complex antwoord geven (Chambers, 2012).

Ook wordt afgeraden om vragen te stellen waar met ja of nee op geantwoord kan worden. Deze vragen worden echter veel gebruikt in de leesgesprekken. De volgende tabel geeft weer hoe vaak de vragen voorkomen in de verschillende gesprekken. In de laatste kolom is weergegeven hoeveel procent de vraag van het totaal aantal vragen inneemt.

Tabel 2: Aantal keer dat een bepaalde vraag in een leesgesprek voorkomt.

	<i>Gesprek 1</i>	<i>Gesprek 2</i>	<i>Gesprek 3</i>	<i>Gesprek 4</i>	<i>Gesprek 5</i>	<i>Gesprek 6</i>	<i>Totaal in %</i>
Ja/nee vraag	37	29	37	65	44	30	56%
Vertel eens..?	2	1	6	6	4	7	6%
Zeg eens..?	1	0	0	0	3	0	1%
Hoe weet je dat?	0	0	0	0	0	0	0%
Wat kun je allemaal lezen?	5	3	5	2	2	5	4%
Waaraan kun je dat zien?	6	0	4	2	3	1	5%
Waarvoor zou je deze tekst lezen?	2	2	0	0	0	0	0%
Wanneer zou je deze tekst lezen?	0	0	0	0	0	0	0%
Waarom-vraag:	2	0	1	1	2	3	2%
Wat betekent dat?	0	0	0	0	0	0	0%
Totaal:	55	33	53	76	58	46	

Uit de tabel is af te lezen, dat de vragen van de gespreksleider voor meer dan de helft gesloten vragen zijn (56%). De open vragen bedragen 44% van het totaal aantal vragen. Daarvan worden drie vragen redelijk vaak gebruikt, namelijk ‘Vertel eens..?’ (6%), ‘Wat kun je allemaal lezen?’ (4%) en ‘Waaraan kun je dat zien?’

(5%). Naast ‘Vertel eens..?’ worden ook andere vragen als ‘Zeg eens..?’ en ‘Leg eens uit?’ gesteld. Deze vallen onder de noemer ‘Zeg eens..?’ in de tabel. De vragen ‘Hoe weet je dat?’, ‘Wanneer zou je deze tekst lezen?’ en ‘Wat betekent dat?’ worden niet gesteld. De ‘Waarom-vraag?’ komt juist wel voor (2%). Naast deze vragen worden er in de leesgesprekken ook andere soorten vragen gesteld, namelijk:

- Vragen naar hoe een leerling een situatie aanpakt
- Vragen naar de keuze voor een bepaald boek
- Vragen naar de leesvoorkeur
- Overige vragen

Tabel 3 geeft aan hoe vaak de vragen per gesprek voorkomen en hoeveel procent ze innemen van het totaal aantal vragen.

Tabel 3: Aantal keer dat een bepaalde vraag in een leesgesprek voorkomt.

	<i>Gesprek 1</i>	<i>Gesprek 2</i>	<i>Gesprek 3</i>	<i>Gesprek 4</i>	<i>Gesprek 5</i>	<i>Gesprek 6</i>	<i>Totaal in %</i>
Situatie vragen:	0	4	2	6	11	3	6%
Welk boek heb je gekozen?	3	2	6	3	5	1	5%
Leesvoorkeur:	7	2	4	11	4	6	8%
Overig:	2	4	5	2	7	2	7%
Totaal:	12	12	17	22	28	12	

De meeste vragen richten zich op de leesvoorkeur (8%). Ook de vragen naar een situatie en de keuze van een boek komen regelmatig voor (6% en 5%).

Uit de twee tabellen blijkt, dat in het ene leesgesprek meer vragen worden gesteld dan in het andere leesgesprek. Dit komt voornamelijk doordat het ene leesgesprek langer duurt dan het andere leesgesprek.

4.2. Leerlingen geven reacties

Over het algemeen geven de leerlingen in de leesgesprekken vrij uitgebreide reacties. Met uitgebreid worden dan reacties die langer dan één zin zijn bedoeld en vooral niet alleen ja/nee uitingen bevatten. Wanneer leerlingen wel korte reacties geven, zijn ze vaak in interactie met elkaar antwoord aan het geven op vragen. Na welke vragen de leerlingen korte of uitgebreide reacties geven, blijkt uit de volgende analyse.

De uiting ‘Vertel eens..?’ heeft verschillende uitwerkingen op de leerlingen. In de meeste gevallen geven leerlingen uitgebreide reacties. Deze reacties kunnen uit één beurt bestaan, maar ook uit meerdere beurten. Een reactie van meerdere beurten wordt ondersteund door continueerders van de gespreksleider. In 18 fragmenten geven de leerlingen een uitgebreide reactie, zoals in fragment 6.

Fragment 1: Gesprek 6

- | | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Gespreksleider: | Ja, vertel |
| 2 | Leerling: | Want, ik heb ik heb een abonnement van Voetbal International |
| 3 | Gespreksleider: | Ja |
| 4 | Leerling: | en ik krijg elke week uh krijg ik zoiets uh thuis |
| 5 | Gespreksleider: | Ja |
| 6 | Leerling: | gebracht en staan allemaal voetbal dingen in voetbal weetjes en |
| 7 | Gespreksleider: | Ja |
| 8 | Leerling: | wat er kan gebeuren als er aanbieding zijn voor kids |
| 9 | Gespreksleider: | Ja, ja |

Echter zijn er ook fragmenten waarin ‘Vertel eens..?’ voorkomt, maar de leerlingen geen uitgebreide reactie geven. In 2 fragmenten geeft de leerling een antwoord van één zin en stelt de gespreksleider daarna gelijk de volgende vraag.

Fragment 2: Gesprek 6

- | | | |
|---|-----------------|--|
| 1 | Gespreksleider: | Vertel, die kan ik lezen. |
| 2 | Leerling: | Ik kan het lezen, omdat het me spannend lijkt. |
| 3 | Gespreksleider: | En hoe heb je dat gezien dan? |

In 4 andere fragmenten wordt de vraag ‘Vertel eens..?’ gelijk opgevuld door andere vragen. De leerlingen reageren met één zin.

Fragment 3: Gesprek 4

- | | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Gespreksleider: | Vertel. Zoek het ff op. Waar ging het over? |
| 2 | Leerling: | Deze vond ik wel leuk. |

Leerlingen kunnen ook met andere uitingen dan ‘Vertel eens..?’ uitgenodigd worden om te vertellen, zoals ‘Zeg eens..?’. Deze uitingen komen in totaal 4 keer voor. In 2 fragmenten geeft de leerling een uitgebreid antwoord, waarbij het ene antwoord ondersteunt wordt met continueerders en het andere niet.

Fragment 4: Gesprek 1

- | | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Gespreksleider: | Oké, en welke heb jij? Zeg eens? |
| 2 | Leerling: | Dit is uh deze uhm verhalen van de boze heks. Is geschreven door Hanna Kraam. |
| 3 | Gespreksleider: | Ja |
| 4 | Leerling: | Ik vond het een heel leuk boek, want ik hou ook van fantaserende boeken |
| 5 | Gespreksleider: | Ja |
| 6 | Leerling: | Ik hou niet echt van boeken uh die dingen zeggen die echt zijn gebeurd. Dus ik hou van boeken bijvoorbeeld als ze zeggen er is een monster ofzo |
| 7 | Gespreksleider: | Ja, ja dus dat vind jij leuk. |

In dit fragment nodigt de gespreksleider de leerling in regel 1 uit om te vertellen. De leerling vat de uiting ook zo op, maar wordt tijdens de vertelling ondersteunt door continueerders. In het volgende fragment is dit niet het geval.

Fragment 5: Gesprek 5

- | | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Gesprek-leider: | Leg eens uit, leerling? |
| 2 | Leerling: | Nou, als ik iets niet begrijp dan begin ik soms even weer uh een stukje opnieuw en dan lees ik het nog een keer en hoop ik dat ik het dan uh begrijp. Dat doe ik als ik het niet begrijp. |
| 3 | Gesprek-leider: | Ah, en leerling? |

In regel 1 wordt de leerling uitgenodigd om iets uit te leggen. De leerling geeft een uitgebreide uitleg, waarna de gespreksleider de vraag herhaalt aan een andere leerling in regel 3.

In de leesgesprekken wordt 18 keer gevraagd of een leerling een boek kan lezen. Er wordt zodoende wel geïnformeerd naar wat de leerling allemaal kan lezen, maar met een gesloten vraag. De vraag ‘Wat kun je allemaal lezen?’ wordt namelijk veranderd in ‘Kan jij dat lezen?’. Die vraag kan met ja/nee beantwoord worden en dit wordt in 12 gevallen gedaan. Het volgende fragment representeert deze gevallen.

Fragment 6: Gesprek 3

- | | | |
|---|-----------------|-------------------------------|
| 1 | Gesprek-leider: | En kan je het dan ook lezen? |
| 2 | Leerling: | Ja, hoor. |
| 3 | Gesprek-leider: | Of is het een beetje te lang? |

In regel 1 wordt gevraagd of de leerling een bepaald boek kan lezen. Dit bevestigt de leerling, daarna stelt de gespreksleider de volgende vraag. In 2 gevallen bevestigt de leerling niet alleen de vraag van de gespreksleider, maar demonstreert ook dat hij/zij het boek kan lezen.

Fragment 7: Gesprek 5

- | | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Gesprek-leider: | En kan je het ook lezen? |
| 2 | Leerling: | Uuh, ja ik kan |
| 3 | Gesprek-leider: | Ja uh |
| 4 | Leerling: | Bijvoorbeeld uh de atmosfeer van de aarde |
| 5 | Gesprek-leider: | Ja |
| 6 | Leerling: | en dan ja de ozonlaag en de weerballon |
| 7 | Gesprek-leider: | Ingewikkelde woorden, jongens hè |

In regel 4 en 6 leest de leerling een stukje voor om te bewijzen, dat hij het kan lezen.

Als reactie op de vraag ‘Waarom kun je dat zien?’ wordt met één woord of met één zin geantwoord. In beide gevallen worden wel dezelfde reacties gegeven, die aangeven waar de leerlingen naar kijken of ze een boek kunnen lezen.

Fragment 8: Gesprek 3

- | | | |
|---|-----------------|--|
| 1 | Gesprek-leider: | Waar kan je dat aan zien? |
| 2 | Leerling: | Dat kan ik niet hier aan zien, maar wel aan de achterkant want is dezelfde lettertype als in het boek. |
| 3 | Gesprek-leider: | Oké, oké en dan denk je dit lijkt me leuk om te lezen? |

In dit fragment reageert de leerling in regel 2 met een volledige zin op de vraag in regel 1, dit komt 4 keer voor in de leesgesprekken. In het volgende fragment reageert de leerling met één woord. Dit komt 6 keer voor.

Fragment 9: Gesprek 6

1	Gespreksleider:	Die, en hoe kan je dat zien dat je die kan lezen?
2	Leerling:	achterkant
3	Gespreksleider:	Je leest ook de achterkant.

Ook bij deze vraag kan de gespreksleider met continueerders de reactie van de leerling uitbreiden, zoals te zien in het volgende fragment. Dit komt in de leesgesprekken 4 keer voor.

Fragment 10: Gesprek 1

1	Gespreksleider:	En hoe kan je dat waar kan je dan aan zien?
2	Leerling:	Uh, omdat het uh kleine lettertjes heeft
3	Gespreksleider:	Ja
4	Leerling:	het is wel uh wel plaatjes, maar dat uh maakt niks uit want het is een informatieboek
5	Gespreksleider:	Ja
6	Leerling:	en in informatieboeken horen veel plaatjes.
7	Gespreksleider:	Horen veel plaatjes. Ja, ja.

Volgens Chambers is een ‘Waarom-vraag?’ lastig te beantwoorden voor leerlingen en geeft het ze het gevoel dat ze getoetst worden (2012). Slo en StTv raden dan ook aan de vraag te vermijden.

In de leesgesprekken wordt echter 9 keer een ‘Waarom-vraag?’ gesteld. De leerling geeft 3 keer een reactie van één zin, zoals in het volgende fragment.

Fragment 11: Gesprek 6

1	Gespreksleider:	En waarom heb je deze gekozen?
2	Leerling:	Omdat ik uh omdat ik dit boek uh eigenlijk al eerder heb gelezen
3	Gespreksleider:	Ohja, dus je kent het al?

De leerling geeft een reactie, maar lijkt wel moeite te hebben met het formuleren van de reactie. Dit is te zien aan regel 2 ‘omdat ik uh omdat ik..’.

In 4 gevallen geven de leerlingen juist een uitgebreide reactie.

Fragment 12: Gesprek 1

1	Gespreksleider:	‘De wondere wereld van de aap’ en waarom pakte je dat gelijk?
2	Leerling:	Uh, ik vond het wel ik vond het ik vond apen wel leuk en uh je ziet hier uh verschillende apen en uh en en uhm. Ik keek gewoon graag naar uh een boekje over apen.
3	Gespreksleider:	Je kijkt gewoon graag naar een boekje over apen en kan je het ook lezen?

Tot nu toe zijn de vragen behandeld, die volgens SLO, de StTv en de literatuur gebruikt kunnen worden in een leesgesprek. Tijdens het analyseren bleken de gespreksleiders ook een aantal andere vragen regelmatig te gebruiken in de leesgesprekken. Zo wordt er vaak gevraagd naar de manier waarop leerlingen bepaalde

situaties aanpakken, namelijk 26 keer. Zes keer krijgt de gespreksleider een uitgebreide reactie. Vier keer wordt deze reactie ondersteunt met continueerders, maar 2 keer ook niet.

Fragment 13: Gesprek 5

- | | | |
|---|-----------------|--|
| 1 | Gespreksleider: | En oh, maar er zijn er heel veel woorden van met een j. Hoe doe je dat dan? |
| 2 | Leerling: | Oh dan uh nou dan zijn een paar bladzijden van die j's en t gaat ja wel ver |
| 3 | Gespreksleider: | Ja |
| 4 | Leerling: | en als je er dan bent. Ja, nu ben ik weer bij de k moet je dan doorbladeren en dan hier kun je ook zien want ik wil bij de a en dan zit ie hier al bovenin |
| 5 | Gespreksleider: | Goed |

In fragment 13 vraagt de gespreksleider aan de leerling uit te leggen hoe hij/zij iets aanpakt. De leerling legt dit uit in regel 2 en vervolgt haar uitleg na de continueerder van de gespreksleider.

In het volgende fragment geeft de leerling een uitgebreide reactie zonder een continueerder van de gespreksleider.

Fragment 14: Gesprek 4

- | | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Gespreksleider: | Hé, en als je nou een boek heel leuk vind ga je het dan aan iemand anders aanraden? Of hoe gaat dat dan? |
| 2 | Leerling: | Als ik een uh bij ons in de klas als iemand bijvoorbeeld een leuk boek heeft en dan ga je vraag ik bijvoorbeeld aan die persoon waar dat boek over gaat en als het boek me inspireert en als ik het een leuk boek vind en als het me een leuk boek lijkt dan ga ik het gewoon, dan ga ik vragen of ik die boek na die persoon mag lenen en zo gaat het ook de hele tijd door. |
| 3 | Gespreksleider: | Hé, maar doe je dat zelf of doet de juf dat? |

De leerling geeft een uitgebreide en informatieve reactie op de vraag van de gespreksleider. De gespreksleider wil vervolgens wel meer weten en stelt nog een vraag over dit onderwerp.

In alle fragmenten wordt naar informatie over de situatie gevraagd met een 'Hoe-vraag?'. SLO en de StTv stellen de vraag 'Hoe weet je dat?' voor, maar in de praktijk wordt de vraag 'Hoe gaat dat?' vaker gesteld. In 6 gevallen geven de leerlingen een reactie van één zin, zoals blijkt in het volgende fragment.

Fragment 15: Gesprek 3

- | | | |
|---|-----------------|--|
| 1 | Gespreksleider: | Dus wat heb je wat heb je dan gedaan? |
| 2 | Leerling: | Ik heb eigenlijk even gebladerd om naar de foto's te kijken. |
| 3 | Gespreksleider: | Om naar de foto's te kijken. Ja |

In fragment 15 wordt gevraagd naar hoe de leerling een situatie aanpakt, dit wordt alleen niet met een 'Hoe-vraag?' gedaan. Ook in 6 andere fragmenten is dat het geval. Er worden vragen als 'Wat doe je dan?' of 'Wat denk je dan?' gesteld.

Tijdens de leesgesprekken pakken de leerlingen verschillende boeken om te lezen. De gespreksleiders vragen een aantal keer welk boek de leerling heeft gekozen of welk boek de leerling aan het lezen is. In 10 van de 20 fragmenten noemen de leerlingen welk boek ze hebben gepakt.

Fragment 16: Gesprek 1

- 1 Gespreksleider: Wat heb jij voor soort boek nu dan?
2 Leerling: Uh, nou waanzinnig om te weten over donder en bliksem.
3 Gespreksleider: Oh, uh wat uh wat voor type boek is dat?

In dit fragment zegt de leerling wat de titel van het boek is. De gespreksleider stelt dan nog een vraag om meer over het soort boek te weten te komen. In 5 gevallen vertelt de leerling meer over het boek dan alleen de titel. Drie reacties zijn zonder continueerders en 2 met, zoals in het volgende fragment.

Fragment 17: Gesprek 6

- 1 Gespreksleider: En leerling, wat heb jij gekozen?
2 Leerling: Uh dit boek had ik vijf jaar geleden gekocht
3 Gespreksleider: Ja
4 Leerling: en toen was die pas bekroond met de gouden griffel.
5 Gespreksleider: Ja
6 Leerling: toen had ik het al gekocht en uh mijn broer had hem gekocht bedoel ik
7 Gespreksleider: Ja
8 Leerling: en uhm er staat allemaal geschiedenis van Amsterdam in over hoe hoe het leven
 daar was hoe hoe Amsterdam groot werd dus Gouden Eeuw
9 Gespreksleider: Ja
10 Leerling: uhm wat wat alle tradities vroeger waren en rij wat de armen en de rijken allemaal
 kregen
11 Gespreksleider: Ja, ja.

In fragment 17 noemt de leerling niet de titel van het boek, maar geeft wel informatie over het boek.

In de leesgesprekken wordt gevraagd naar de leesvoorkeur van een leerling. Hiermee kan ontdekt worden welke boeken de leerling graag leest. In de leesgesprekken wordt 34 keer naar de leesvoorkeur gevraagd. In 9 gevallen geeft de leerling een korte reactie. Dit komt doordat de gespreksleider de vraag naar de leesvoorkeur in een ja/nee-vorm stelt.

Fragment 18: Gesprek 4

- 1 Gespreksleider: En vind je dat leuk?
2 Leerling: Ja
3 Gespreksleider: Houd je ook van rekenen?

In 15 gevallen stelt de gespreksleider een open vraag naar de leesvoorkeur. Hierop geven de leerlingen 11 keer een reactie van één zin en 4 keer een reactie van meerdere zinnen onderbroken door continueerders van de gespreksleider. In het fragment 19 wordt van beiden een voorbeeld gegeven.

Fragment 19: Gesprek 2

1	Gespreksleider:	Het gaat om de eerste vraag. Leg eens even uit.. Jullie hebben ehm, wat voor type boeken zou jij kiezen Anne?
2	Leerling 1:	nou eh boeken.. ja boeken van, boeken van meiden boeken denk ik, en boeken met avonturen.
3	Gespreksleider:	Ja
4	Leerling 1:	een beetje spannende boeken
5	Gespreksleider:	Ja
6	Leerling 1:	en ehm, ja .. en ja soms waargebeurde verhalen
7	Gespreksleider:	Ja
8	Leerling 2:	ik eh hou van meidenboeken.. en die van Carry Slee.. en ja ik vind het ook wel leuk als er avontuur in zit, en ja spannend en.. ik vind ehm de Griezibus ook wel een leuk boek. En.. ja ik vind eigenlijk heel veel boeken wel leuk maar, sommige.. dan zit ik er in en dan vind ik het heel saai. Dan lees ik het niet uit en dan pak ik weer een ander boek.
9	Leerling 1:	zoals dees?

In dit fragment vertelt leerling 1 met ondersteuning van de gespreksleider welke boeken zij zou lezen. In regel 8 wordt leerling 2 aangekeken door de gespreksleider en begint te vertellen over haar leesvoorkeur. Dit doet zij zonder onderbrekingen.

4.3 Leerlingen geven samen reacties

In de vorige paragraaf is besproken welke reacties de leerlingen geven op de vragen van de gespreksleider. Hierbij is één categorie reacties nog niet besproken, namelijk de reacties die leerlingen samen geven op één vraag van de gespreksleider. De onderzochte leesgesprekken zijn in groepjes afgenomen en de leerlingen kunnen elkaar aanvullen, met elkaar instemmen en na elkaar op dezelfde vraag reageren.

In de tabel is weergegeven hoe vaak een bepaalde vraag een bepaalde interactie tussen de leerlingen uitlokt.

Tabel 5: Aantal keren dat een bepaalde interactie voorkomt

	Aanvullen	Instemmen	Na elkaar op 1 vraag reageren
Vertel eens..?:	3	2	0
Zeg eens..?:	2	0	1
Wat kun je allemaal lezen?	1	0	1
Waarom kan je dat zien?	1	2	0
Situatie vragen:	4	8	1
Welk boek heb je gekozen?	3	1	0
Leesvoorkeur:	1	2	3
Totaal	15	15	5

In de tabel is te zien, dat de leerlingen elkaar even vaak aanvullen als met elkaar instemmen in een interactie. Een leerling vult de reactie van een andere leerling aan, als blijkt dat de leerling even niet op een antwoord of een woord kan komen. Dit is te zien in het volgende fragment.

Fragment 22: Gesprek 5

1	Gespreksleider:	Kun je eens vertellen hoe je uh dat uh leest? En en luister naar elkaar of je uh het ook kunt aanvullen, dat mag je. Ah, ik begin bij die dikke pil van uh leerling.
2	Leerling 1:	Uh, ja als je een woord niet begrijpt kun je hier uh bijvoorbeeld een woord begrijp je niet en kan ik het hier uithalen en dan staat de betekenis erachter
3	Leerling 2:	Bijvoorbeeld aardewerk
4	Leerling 1:	Ja, aardewerk. Er staat uh van aardewerk dat het van aard is van aarde is gemaakt en aardlaag laag van de aardkorst enzo ik weet niet allemaal uh uithalen
5	Gespreksleider:	En kun je woorden makkelijk vinden?

In dit fragment vult leerling 2 in regel 3 leerling 1 aan. De gespreksleider stelt een ‘Vertel eens..?’ vraag en stimuleert daarnaast ook dat de leerlingen elkaar mogen aanvullen.

De leerlingen stemmen ook vaak met elkaars reacties in, zoals in het volgende fragment.

Fragment 23: Gesprek 6

1	Gespreksleider:	Hoe doen jullie dat?
2	Leerling 1:	Gaan we ruilen.
3	Leerling 2:	Ja, ruilen.

De gespreksleider stelt een vraag over een situatie. Hierbij spreekt ze de leerlingen met ‘jullie’ aan en er reageren twee leerlingen. Leerling 2 stemt met het antwoord in van leerling 1.

Op de vraag ‘Zeg eens..?’ reageren de leerlingen ook na elkaar op dezelfde vraag, doordat de gespreksleider de leerlingen na elkaar een beurt geeft.

Fragment 24: Gesprek 5

1	Gespreksleider:	Leg eens uit leerling 1?
2	Leerling 1:	Nou, als ik iets niet begrijp dan begin ik soms even weer uh een stukje opnieuw en dan lees ik het nog een keer en hoop ik dat ik het dan uh begrijp. Dat doe ik als ik het niet begrijp.
3	Gespreksleider:	Ah, en leerling 2?
4	Leerling 2:	Ja, uh ik kijk eerst uh de plaatjes als ik het plaatje dan niet snap dan lees ik het ook terug.
5	Gespreksleider:	Ja
6	Leerling 2:	En als ik het dan echt niet snap dan lees ik verder.
7	Gespreksleider:	Dan lees je verder.
8	Leerling 2:	Ja. En om misschien te kijken of er verder in het boek wel staat dat ik
9	Gespreksleider:	Oké. En leerling 3?
10	Leerling 3:	Ja, ik uh ja als ik uh een woord of een zin niet begrijp dan uh lees ik het meestal ook terug of dan kijk ik even naar het plaatje wat dat inhoudt eigenlijk.
11	Gespreksleider:	Ja
12	Leerling 3:	en dan lees ik weer verder.

De leerlingen reageren alle drie op de vraag ‘Leg eens uit?’, doordat de gespreksleider ze na elkaar de beurt geeft. Leerling 2 en 3 grijpen wel terug op het antwoord van leerling 1, wat te zien is aan het woordje ‘ook’.

Meerdere leerlingen reageren ook op één vraag zonder de beurt te krijgen van de gespreksleider, zoals in het volgende fragment.

Fragment 25: Gesprek 2

- | | | |
|---|-----------------|--|
| 1 | Gespreksleider: | Zeg als je nou je, jullie hebben het over moeilijke woorden. Als je nou moeilijke woorden tegenkomt ergens in.. ga je t dan? Wat ga je dan doen? |
| 2 | Leerling 1: | Opzoeken in een woordenboek. |
| 3 | Leerling 2: | Vragen aan mn moeder of m'n broer. |
| 4 | Leerling 3: | Vragen aan juf. |

Drie leerlingen reageren op dezelfde vraag, terwijl ze niet met 'jullie' worden aangesproken. In gesprek 2 is echter veel sprake van interacties tussen de leerlingen. In dit gesprek worden ook de minste vragen gesteld. De leerlingen reageren alleen afzonderlijk van elkaar als ze persoonlijk worden aangesproken.

Wat opvalt aan de interacties is dat in maar 13 gevallen de leerlingen met 'jullie' worden aangesproken. Als ze hiermee worden aangesproken, reageren ze allemaal. In een groepsgesprek zou je vaker verwachten dat de leerlingen samen worden aangesproken.

4. Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht wat voor reacties er door leerlingen worden gegeven op de vragen van een gespreksleider in een leesgesprek. Hiervoor was het in eerste instantie nodig om te onderzoeken welke vragen de gespreksleiders in leesgesprekken stellen. In dit hoofdstuk worden deze vragen besproken. Tevens wordt genoemd hoe vaak de vragen worden gesteld. Vervolgens is onderzocht of leerlingen uitgebreide of korte reacties geven op die vragen en welke vragen interacties tussen de leerlingen uitlokken.

In het theoretisch kader is besproken, dat gespreksleiders tijdens leesgesprekken ‘information seeking questions’ kunnen stellen. Dit zijn vragen, die erop gericht zijn nieuwe informatie te ontdekken. Een leerkracht wil met deze vragen adequate antwoorden, vanuit de persoonlijke inbreng van de leerling verkrijgen. Hier gaat het dus niet om het geven van het correcte antwoord, maar een antwoord wat nieuwe inzichten met zich mee brengt. De leerlingen krijgen de ruimte om hun eigen ideeën te ventileren en foute antwoorden bestaan niet (Walsweer, 2011; Berenst, 2009; Alexander, 2004; Mercer, 2003).

SLO, het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, en de StTv, stichting taalvorming, hebben het project rondom leesgesprekken opgezet. Dit onderzoek is dankzij dit project mogelijk. SLO en de StTv raden gespreksleiders aan om de volgende ‘information seeking questions’ te stellen tijdens een leesgesprek:

- Vertel eens..?
- Hoe weet je dat?
- Wat kun jij allemaal lezen?
- Waaraan kun je dat zien?
- Waarvoor zou je deze tekst lezen?
- Wanneer zou je deze tekst lezen?
- Wat betekent dat?

Naast deze vragen bleken er in de leesgesprekken ook andere open vragen gesteld te worden, namelijk:

- Vragen naar hoe een leerling een situatie aanpakt: Hoe gaat dat?
- Vragen naar de keuze voor een bepaald boek: Welk boek heb je gekozen?
- Vragen naar de leesvoorkeur: Vind je dat leuk?

Meer dan de helft van de vragen die de gespreksleiders in totaal in de 6 leesgesprekken stelden, bleken gesloten vragen te zijn (55%). De open vragen bedragen 44% van het totaal aantal vragen. Daarvan richten de meeste vragen zich op de leesvoorkeur (8%). Daarna worden er vooral uitnodigingen om te vertellen gedaan met de ‘Vertel eens..?’ en ‘Zeg eens..?’ uitingen (7%). Ook de vragen naar een situatie en de keuze van een boek komen enigszins regelmatig voor (6% en 5%). Net als ‘Wat kun je allemaal lezen?’ (4%) en ‘Waaraan kun je dat zien?’ (5%). Er zijn vragen, die door de SLO en StTv aangeraden worden om tijdens een leesgesprek te gebruiken, maar die in werkelijkheid niet gesteld worden. Het gaat om de vragen: ‘Waarvoor zou je deze tekst lezen?’, ‘Wanneer zou je deze tekst lezen?’, ‘Hoe weet je dat?’ en ‘Wat betekent dat?’.

Die laatste twee vragen worden nader besproken. In de leesgesprekken worden namelijk 20 ‘Hoe-vragen?’ gesteld. Dit zijn vragen naar hoe de leerlingen een bepaalde situatie aanpakken. De vraag, die wordt gesteld is ‘Hoe gaat dat?’ in plaats van ‘Hoe weet je dat?’, zoals SLO en de StTv aanraden. Vervolgens was het onduidelijk of de vraag ‘Wat betekent dat?’ aan leerlingen gesteld moest worden, aangezien deze vraag leerlingen herinnert aan een toetsituatie. Volgens Chambers moet zo’n vraag vermeden worden, zodat de leerlingen geen druk voelen om het juiste antwoord te geven (2012). Dit kan niet onderzocht worden in dit geval, aangezien de gespreksleiders de vraag niet gebruiken. Opvallend genoeg gebruiken ze de ‘Waarom-vraag?’ wel 9 keer (2%). Terwijl juist werd afgeraden deze vraag te gebruiken door SLO en de StTv.

De vragen die de gespreksleiders stellen in de leesgesprekken zijn ‘information seeking questions’. Deze vragen brengen denkprocessen op gang en lokken uitgebreide reacties uit. Uit de analyse blijkt dat het uitnodigen van leerlingen om ergens over te vertellen de meest uitgebreide reacties opleveren. Na een ‘Vertel eens..?’ uiting worden het vaakst uitgebreide reacties van de leerlingen gegeven, zoals in de literatuur ook werd aangegeven. Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat gespreksleider niet alleen met vragen uitgebreide reacties kunnen uitlokken, maar zelf met continueerders deze reacties kunnen ondersteunen. De gespreksleider laat met ‘ja’ of ‘oh’ horen aan de spreker, dat hij nog luistert en verwacht dat de beurt van de spreker uitgebreid wordt. Leerlingen vatten de continueerders van de gespreksleiders ook zo op en breiden hun reactie verder uit.

In dit onderzoek kon ook geanalyseerd worden welke vragen reacties van meerdere leerlingen tegelijk uitlokten. De leesgesprekken werden namelijk in groepjes gevoerd. Het blijkt dat vragen naar hoe de leerlingen een situatie aanpakken voornamelijk samen beantwoord worden. De leerlingen vullen elkaar dan aan of stemmen met elkaar in. Af en toe reageren meerdere leerlingen met een eigen antwoord op één vraag van de gespreksleider. In een groepsgeprek wordt verwacht dat de leerlingen met ‘jullie’ aangesproken worden. In deze gesprekken werd dit maar 13 keer gedaan. Op die 13 vragen reageerden meerdere leerlingen elke keer. Meer interactie tussen de leerlingen kan waarschijnlijk bewerkstelligd worden door de leerlingen tijdens een vraag vaker met ‘jullie’ aan te spreken.

5. Discussie

Dit onderzoek brengt een aantal interessante ondervindingen aan de orde en bovenal onderschrijft het eerdere bevindingen uit niet-Nederlandse onderzoeken. Maar, bij een kwalitatief verkennend onderzoek als dit, moeten gegevens voorzichtig geïnterpreteerd worden. De resultaten zijn sprekend maar kunnen geen globale regels teweegbrengen. Deze case-study is interessant voor de scholen waar de leesgesprekken zijn afgenomen en voor de gespreksleiders in de gesprekken. Om echt goede aanwijzingen aan de gespreksleiders te kunnen geven, zouden meer leesgesprekken van meerdere gespreksleider onderzocht moeten worden. Voor dit onderzoek bestonden die mogelijkheden er niet. Dit onderzoek kan dan ook dienen als leidraad voor vervolgonderzoek. Met vervolgonderzoek kunnen meer leesgesprekken onderzocht worden en kunnen ook bepaalde acties ondernomen worden gedurende de gesprekken om te ontdekken welke reacties bepaalde vragen uitlokken en welke reacties van gespreksleiders reacties van leerlingen doen uitbreiden. Tevens zou het interessant zijn om te onderzoeken of de reacties sociaal wenselijk zijn of vanuit de persoonlijke inbreng worden gegeven. Verder kan er in vervolgonderzoek rekening gehouden worden met sociale factoren en de cultuur van de school. Veel scholen geven op verschillende manieren les. Op de ene school zijn leerlingen meer gewend gesprekken te voeren dan op andere scholen. Dit heeft effect op de manier waarop leerlingen in leesgesprekken reageren. Daarnaast kunnen ook factoren als het lees- en taalniveau van een leerling, de culturele achtergrond en of de leerling een eerste of tweede taalspreker van het Nederlands is, bepalen hoe de leerling reageert.

Al met al is dit onderzoek een interessante voorzet voor vervolgonderzoek en kan er nog heel veel aan de leesgesprekken onderzocht worden. Het is van groot belang dat leerlingen samen met volwassenen ontdekken hoe ze lezen en wat ze graag lezen. Zo kan het onderwijs aan de behoeften van de leerlingen worden aangepast, waardoor het onderwijs geoptimaliseerd kan worden.

Literatuurlijst

- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Barnes, D. (1992). *From communication to curriculum*. Portsmouth: Boynton/Cook-Heinemann.
- Berends, René (2013). Leesgesprekken. *Het Blad*, 12-3.
- Berenst, J. (2012). *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*. Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken op 17 januari 2012. Leeuwarden: NHL Kennis en bedrijf.
- Berenst, J. (2009). Dialogisch leren: een uitdaging voor gespreksanalytisch onderzoek. In A. Backus *et al* (red.), *Artikelen van de Zesde Anela Conferentie*, p. 22-31. Delft: Eburon.
- Berenst, J., Kwant, A. & Glopper, K. de (2007). Leerzame gesprekken? Interacties met kleuters tijdens voorleessessies. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 78, 85-94.
- Brouwer, T. (2010). Denkgesprekken. *Jeugd in School en Wereld*, 2, 25-28.
- Bruner, J. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving & Vertel eens*. Leidschendam: NBD Bibliion.
- Claxton, G. (2001). *Building Learning Power*. Bristol: TLO Limited.
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*, Lectorale rede, Utrecht: Marnix Academie.
- Delfos, M. (2000). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Mazeland, H. (2008). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Mercer, N. (2008). The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17-1, 33-59.
- Mercer, N. & K. Littleton (2007), *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2003). *The educational value of 'dialogic talk' in 'whole-class dialogue'*. Cambridge: Open university.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: MultilingualMatters.
- Nassaji, H., Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? an investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21-3, 376-406.
- SLO. (z.d.). Communiceren met kinderen. [1]. *Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling* [website]. Beschikbaar: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00427/>.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Walsweer, A. (2011). Participatie en gezamenlijke kennisconstructie als basis voor (goed) taalonderwijs. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 2-3, 45-54.

- Waring, H. Z. (2008). Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The modern language journal*, 92-4, 577-594.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards asociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.