

Graag als volgt naar dit artikel verwijzen:

Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., & Evers-Vermeul, J. (2023). Hoe je vanuit een open houding tot dialogisch leesonderwijs komt. In J. Evers-Vermeul (Ed.), *Voor u gelezen 2023 – Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek* (pp. 25-35). Kenniscentrum Begrijpend Lezen. <https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen>

Dé juiste lezing bestaat niet!

Hoe je vanuit een open houding tot dialogisch leesonderwijs komt

door Suzanne Bogaerds-Hazenberg, *Radboud Universiteit*
& Jacqueline Evers-Vermeul, *Universiteit Utrecht*

Voor u gelezen:

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468. <https://doi.org/10.1002/rrq.413>

Vaak behandelen we teksten in de klas ten onrechte alsof er maar één mogelijke interpretatie is, waarbij leraren het als hun taak zien om hun leerlingen mee te nemen in die ene 'juiste lezing'. Vaak zijn er echter meerdere interpretaties mogelijk en kan de visie die uit de tekst spreekt kritisch benaderd worden. Dat zou leerzame gesprekken opleveren. Dit artikel bespreekt hoe een dialogische aanpak in het leesonderwijs ook al op basisscholen kan helpen om leraren en leerlingen gelijkwaardig en kritischer te laten nadenken over tekstbetekenissen. Hierbij is de benadering die leraren (en leerlingen) tegenover teksten aannemen cruciaal. Welke benadering stimuleert een goede dialoog over een tekst? En wat betekent dit voor de tekstkeuze en voor wat leraren moeten weten en kunnen?

Huidige benaderingen van teksten

In het leesonderwijs zijn drie benaderingen van teksten populair. We illustreren deze benaderingen aan de hand van onderwijs over het Wilhelmus.

1. Bij een *instrumentele benadering* gebruiken leraren de tekst als een middel om de taal- of leesvaardigheid te vergroten, bijvoorbeeld om meer genrekennis bij te brengen of om leesstrategieën toe te

passen. Vanuit deze benadering kunnen leraren het *Wilhelmus* primair inzetten om leerlingen iets te leren over het naamdicht of over eindrijm en metrum. De inhoud van de gelezen tekst doet er dan weinig toe.

2. Een *kennisgerichte* of *efferente benadering* is gericht op kennisverwerving: lezers moeten dan belangrijke informatie opsporen in en ideeën onttrekken aan de tekst. Hierbij kunnen leraren bijvoorbeeld feitelijke informatie uit het *Wilhelmus* bespreken: waarnaar verwijst *Duitsen bloed* of wie is *de prinse van Hispanje*? Ook activiteiten zoals het bepalen van de hoofdgedachte en samenvatten van teksten passen bij deze benadering.

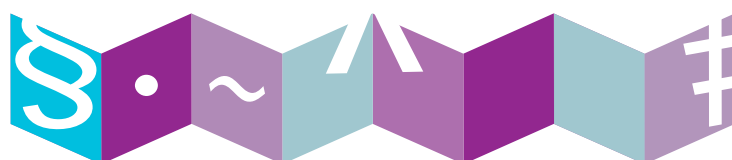
3. In het literatuuronderwijs komt hier vaak een *historische benadering* bij. Deze is doorgaans gericht op het analyseren en interpreteren van teksten binnen hun historische context, bijvoorbeeld door te letten op de tijd of situatie waarin ze geschreven zijn en door achtergrondkennis te schetsen die een juiste lezing kan bevorderen. Leraren kunnen het *Wilhelmus* dan met hun leerlingen plaatsen binnen de context van de onafhankelijkheidsstrijd van Willem van Oranje tijdens de Spaanse overheersing, of meer vertellen over de jaren 30 waarin het *Wilhelmus* ons volkslied werd.

Het voordeel van deze benaderingen van teksten is dat ze – in termen van de Nederlandse onderwijspedagoog Gert Biesta – bijdragen aan de kwalificatie van leerlingen: ze helpen om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen, in dit geval op het gebied van lezen. Soms wordt hier een vierde benadering aan toegevoegd, die bijdraagt aan de socialisatie van leerlingen (de vorming in normen en waarden, tradities en praktijken):

4. Een *moralistische benadering* zet vooral de maatschappelijk gewenste ideeën, normen en waarden centraal die in de tekst tot uiting komen. Teksten vormen vanuit dit perspectief een manier om leerlingen moreel te socialiseren. Leraren kunnen hun leerlingen bijvoorbeeld wijzen op de morele lessen die getrokken kunnen worden uit het *Wilhelmus*, zoals het voorstellen van het landsbelang boven het eigenbelang (*tot in den dood*).

Eén interpretatie per tekst?

De genoemde benaderingen hebben drie gerelateerde nadelen. Ten eerste wekken ze de suggestie dat elke tekst maar één juiste lezing heeft, één definitieve, ondubbelzinnige weergave van wat waar en juist is. Lezen is echter nooit neutraal, maar wordt gevormd, verspreid, en verworven in relatie tot maat-





schappelijke contexten, grotere sociale instituties, het bijbehorende discours en onderliggende ideologische belangen. Lezers lezen altijd vanuit een bepaalde houding, die hun doelen, verwachtingen en interpretaties beïnvloedt. Dit idee vormt het hart van de lezersreactie-theorie (de *Reader-Response Theory* van Rosenblatt, 1978), die lezen opvat als een subjectieve ervaring; lezers brengen elk hun kennis en persoonlijke ervaringen mee als ze een tekst interpreteren.

Een tweede nadeel is dat alternatieve interpretaties van teksten vaak als problematisch worden gezien. Deze benaderingen gaan namelijk grotendeels voorbij aan het feit dat teksten openstaan voor kritiek en dat de ideeën en onderliggende visies die eruit spreken bevraagd en bekritiseerd kunnen worden.

Een derde nadeel betreft de dominante rol van leraren en de relatief beperkte ruimte die leerlingen krijgen om ideeën in te brengen. Bij instrumentele, kennisgerichte, histori-

sche en moralistische benaderingen zijn leraren de experts, die met kennis, (moreel) gezag en doorgaans een grotere leesvaardigheid spreken over hun interpretatie van de tekst. Er zou echter meer gedaan kunnen worden om via het onderwijs bij te dragen aan de derde pijler van Biesta: subjectificatie of persoonsvorming.

Alternatieve benaderingen

Er zijn twee alternatieve benaderingen van teksten waarvan bekend is dat ze meer ruimte bieden voor inbreng van leerlingen.

5. Een *expressieve of esthetische benadering* laat lezers vrijelijk en holistisch op de tekst reageren en geeft ruimte voor het stilstaan bij alle emoties, associaties en gedachten die de tekst oproept. Hierbij geven leraren leerlingen de ruimte om te reageren op wat hen raakt of welke gedachten ze hebben als ze het *Wilhelmus* lezen of beluisteren.
6. Een *kritische-analytische benadering* wil vooral de weergaven en mogelijke vooroordelen in de tekst bevragen, en de motieven, belangen en (verborgen) agenda van de auteur boven water krijgen. De basisgedachte is dat elke tekst een bepaalde ideologie uitdraagt en dat lezers die ideologie zouden moeten analyseren en bevragen, daarbij ook reflecterend op hun eigen standpunten, aannames en overtuigingen. Leraren kunnen bijvoorbeeld het militante karakter van het *Wilhelmus*

kritisch naar voren brengen: hoe het Wilhelmus eigenlijk propaganda was om een volksofstand op gang te brengen.

Bij onderwijsgesprekken vanuit deze twee benaderingen is de inbreng van leraren en leerlingen meer gelijkwaardig, omdat alternatieve interpretaties daarbij goed naast elkaar kunnen bestaan (vgl. Chinn e.a., 2001; Soter e.a., 2008). Deze benaderingen lenen zich goed voor dialogisch leesonderwijs.

Dialogisch leesonderwijs: wat levert het op?

Bij dialogisch leesonderwijs hebben leraren als grondhouding dat teksten openstaan voor meerdere interpretaties en voor kritiek. Ze helpen leerlingen in de dialoog om hun gedachten onder woorden te brengen, gezamenlijk betekenis aan een tekst te verlenen, en verschillende interpretaties van de tekst te genereren. Hierbij nemen leraren een open, nieuwsgierige en relatief naïeve houding aan, waarbij ze ook zelf zaken ter discussie durven te stellen. Daardoor krijgen leerlingen een actievere rol: ze leveren input in het komen tot interpretaties van de tekst en bevragen elkaars visie op de tekst.

De diepgravende gesprekken over teksten zijn bevorderlijk voor de leesvaardigheid, met name voor tekstbegrip, en de ontwikke-

ling van hogere-orde-denkvaardigheden. Zo bevordert een kritisch-analytische benadering de redeneervaardigheden. Juist door de discussie krijgt het leren vorm – een visie die zo oud is als de filosofie van Socrates.

Ingrediënten van effectief dialogisch onderwijs

Voor een dialogische aanpak zijn een paar ingrediënten cruciaal.

1. Leraren stellen *authentieke open vragen* waar niet direct een pasklaar antwoord op is.
2. Leraren zijn vaardig als *gespreksleider*: ze stimuleren het redeneren van leerlingen en proberen ervoor te zorgen dat er een productieve dialoog ontstaat waarbij leerlingen elkaar respecteren en op elkaars antwoorden voortborduren.
3. Deelnemers aan de dialoog *leggen verbanden* tussen teksten, de discussie en eerdere ervaringen.
4. Een *goede tekstkeuze* is van belang (zie kader).
5. Zoals de bespreking hiervoor duidelijk maakte, is met name de gekozen *tekstbenadering* van leraren en leerlingen essentieel. Ook met een reeds bestaande tekstselectie kan een dialogische benadering vorm krijgen.



Welke teksten lenen zich voor dialogisch leesonderwijs?

Een dialoog over teksten komt gemakkelijker op gang als de te bespreken tekst aan bepaalde voorwaarden voldoet.

- De tekst bevat zelf al een “dialoog”, zoals een beschouwing waarin een thema vanuit meerdere invalshoeken wordt benaderd, of een betoog waarin voor- en tegenstanders aan het woord komen. De dialoog kan natuurlijk ook tot stand komen door meerdere complementaire dan wel conflicterende teksten naast elkaar te leggen.
- De tekst is inhoudelijk en qua taalgebruik niet te complex. Barak en Lefstein (2021) laten zien dat de kans anders groot is dat de aandacht van leraren alsnog uitgaat naar de benodigde wereldkennis of woordenschat van leerlingen.
- De tekst is aansprekend, bijvoorbeeld doordat er personages in voorkomen met wie leerlingen zich kunnen identificeren, of er situaties of thema’s aan bod komen die relevant voor hen zijn.

Onderzoeksaanpak

In een professionaliseringstraject ontwierpen en testten onderzoekers Barak en Lefstein (2021) samen met twee andere onderzoekers, acht basisschoolleerkrachten en vijf taalonderwijsbegeleiders verschillende lessenseries voor dialogisch taalonderwijs. Dit onderzoek vond plaats in Israël, waar de tekstselectie is vastgelegd in een nationaal curriculum. De focus van het traject was dan ook niet om het tekstaanbod te veranderen, maar juist om een andere tekstbenadering door de leraren te stimuleren, zodat een meer dialogische vorm van leesonderwijs zou kunnen ontstaan.

In twintig tweewekelijkse bijeenkomsten van elk zo’n 3,5 uur bespraken de deelnemers ideeën over een dialogische didactiek, ontwikkelden en testten ze werkvormen, analyseerden ze opgenomen lessen, reflecteerden ze op hun handelwijze in de klas en pasten ze de ontwikkelde werkvormen aan. Tijdens dit traject werden negen teksten besproken. De onderzoekers stuurden met hun vragen aan op een *expressieve* en *kritisch-analytische* benadering van de teksten, waarbij het herlezen van tekst(del)en een belangrijke plek innam. De onderzoekers codeerden hoe de gesprekken tussen de onderzoekers en de leraren precies ver-



liepen, welke gespreksbijdragen pasten bij welke benadering, en in hoeverre door die benadering een dialoog tot stand kwam.

De gesprekken ondersteunden op drie manieren de dialogische onderwijsvaardigheden van de leraren:

1. De discussies brachten de stemmen en perspectieven van de leraren zelf naar boven. De deelnemers konden zo de kansrijke en bediscussieerbare tekstthema's en vragen in het ontwerpproces meeneemen.
2. De discussies plaatsten alle deelnemers in een lerende positie, waardoor ze zelf het soort gesprekken konden ervaren dat ze met hun leerlingen zouden gaan voeren.
3. De processen stimuleerden een dialogische didactiek, doordat teksten vanuit meerdere perspectieven benaderd werden, in een cultuur waarin expressieve en kritisch-analytische benaderingen gestimuleerd werden.

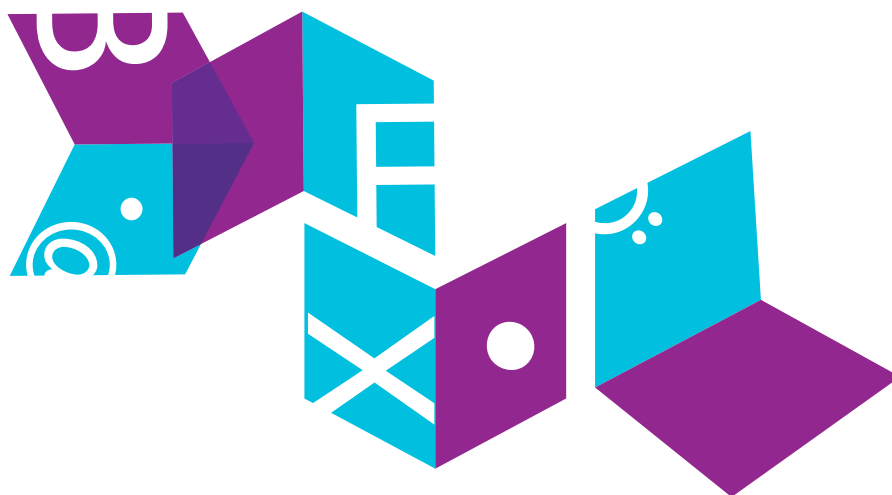
Daarnaast werden leraren bekendgemaakt met strategieën om alle leerlingen bij een discussie te betrekken (zie de tips voor de

onderwijspraktijk) en ontvingen ze voorbeeldmaterialen.

De ontwikkelde dialogische lessenseries bestonden uit zes tot acht lessen rondom een centrale vraag en met vier vaste bouwstenen: a) een tekst bestuderen, b) de tekst en de centrale thema's daarin bediscussiëren, c) het zelf schrijven van een tekst (over de besproken thema's) door de leerlingen, en d) het bespreken van de leerlingteksten. Deze geïntegreerde vorm van taalonderwijs leent zich goed voor het innemen van meerdere perspectieven en de ontwikkeling van kritisch denken.

Bevindingen uit het professionaliserings-traject

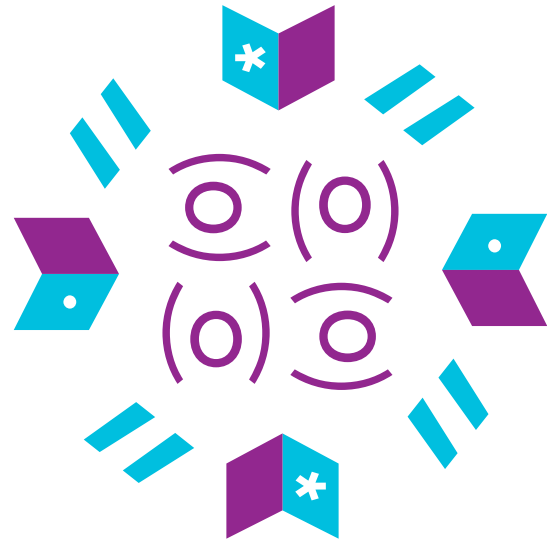
De onderzoekers in het professionaliserings-traject gaven het goede voorbeeld: 61% van hun uitingen had een expressieve insteek, en 35% een kritisch-analytische benadering. Hun poging om leraren een expressieve benadering aan te leren bleek succesvol: gemiddeld over alle gesprekken heen was 49% van de opmerkingen van leraren expres-



sief. Reagerend op de nostalgische toon van de tekst, zei een leraar bijvoorbeeld: *“Laten we realistisch zijn: het is onmogelijk om terug te gaan.”* Ondanks pogingen om leraren ook tot een kritisch-analytische benadering te verleiden, kwam deze benadering veel minder goed uit de verf: 16% van hun opmerkingen was kritisch-analytisch van aard (bijvoorbeeld: *“Hij presenteert wel een probleem, maar noemt geen mogelijke oplossingen”*). Leraren kozen net zo vaak een moralistische (18%) of instrumentele (17%) benadering, en slechts sporadisch een historische insteek (3%). Tijdens de gesprekken in de tweede helft van het traject ontstond ook bij leraren een duidelijke voorkeur voor de expressieve en kritisch-analytische benadering.

De vraag is nu natuurlijk of de gekozen benaderingen belemmerend of juist bevorderlijk waren voor een dialogische tekstbehandeling en hoe ze uitpakten bij de verschillende teksten. Hiervoor namen de onderzoekers drie gesprekken onder de loep: over a) een roman, b) een informatieve tekst en c) een impliciet politiek geladen tekst over het taalbeleid in Israël. De verdeling van benaderingen verschilde duidelijk per tekst.

Bij de romanlezing probeerden de onderzoekers vooral een expressieve benadering uit te lokken, maar in plaats daarvan begonnen de leraren uitgebreid morele aspecten van de hoofdpersoon te bespreken. Hoewel onderzoeksliteratuur een moralistische benadering vaak als niet-bevorderlijk ziet



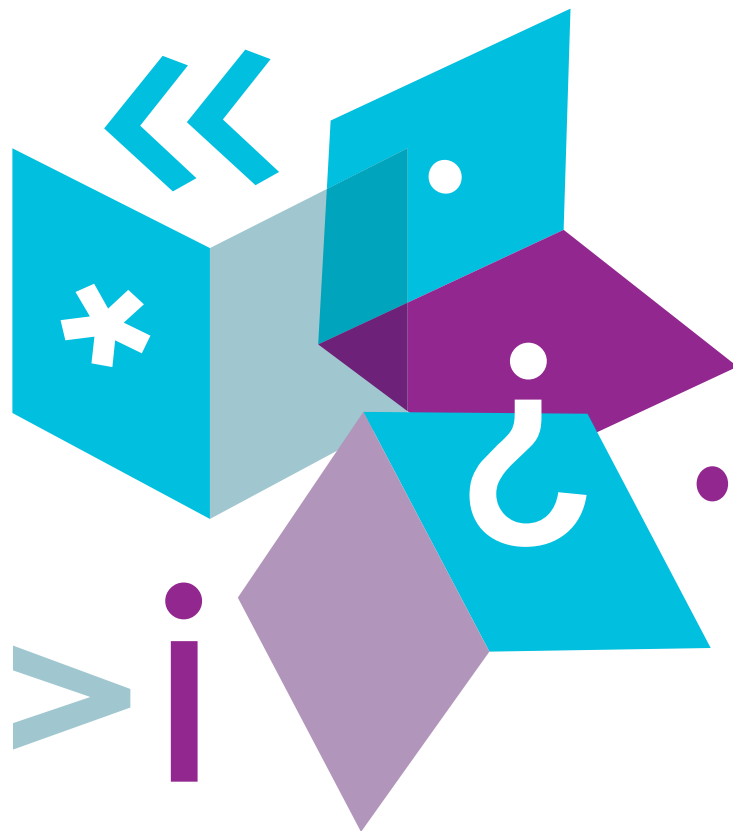
voor dialogisch leesonderwijs, bleek deze insteek in dit onderzoek juist (door identificatie van keuzes waar vraagtekens bij gezet konden worden) een mooie springplank te vormen naar een kritischer lezing en meer-voudige interpretatie van de tekst. Daarmee was deze insteek juist wél van waarde.

Iets soortgelijks gebeurde bij de informatieve tekst: aanvankelijk kozen leraren een instrumentele benadering en bespraken ze vooral het genre en de stilistische keuzes van de schrijver. Deze tekstanalyse ontspon zich vervolgens tot een kritische benadering: leraren begonnen de retoriek en onderliggende ideologie van de schrijver te bekritisieren. Kortom, een tekstbenadering die vaak als niet-dialogisch wordt gezien (de instrumentele of de moralistische) kan wel degelijk de basis leggen voor een dialogische tekstlezing.

Niet altijd waren de pogingen om een dialoog op gang te brengen succesvol. Barak

en Lefstein bespreken een gesprek over een tekst over het verheffen van het Hebreeuws tot de officiële landstaal van Israël. Na een eerste reflectie vanuit persoonlijke ervaringen (waaruit bleek dat de keuze voor Hebreeuws ook had geleid tot taalverlies) bleven de leraren vasthouden aan de standaardinterpretatie van de tekst, zonder de ideologie van de tekst (met name het taalbeleid) te bekritisieren. Ondanks verwoede pogingen van de onderzoekers om leraren

te verleiden tot een kritische insteek, begonnen die over didactische kwesties te praten die niets met de tekstinterpretatie te maken hadden (bijvoorbeeld of het woordgebruik van de tekst niet te moeilijk was). De analyse van deze gesprekken uit het professionaliseringstraject typeert het potentieel van de verschillende benaderingen en de mogelijkheid om leraren hierin te trainen, en onderstreept daarbij de noodzaak van goede teksten voor effectief dialogisch onderwijs.



Tips voor de onderwijspraktijk

- Erken de waarde van dialogisch leesonderwijs. Door open te staan voor meerdere perspectieven op de tekst kunnen leerzame gesprekken ontstaan waarin leerlingen zich gehoord en erkend voelen.
- Wees je bewust van je eigen (favoriete) benadering(en) van teksten: welke insteek kies jij vaak tijdens de leesles? Laat je ruimte voor meerdere perspectieven en interpretaties?
- Probeer niet alleen vanuit een instrumentele, kennisgerichte, moralistische of historische manier over teksten te praten. Dat kan gesprekken over gelaagde interpretaties in de weg staan. Kies dus ook geregeld een expressieve benadering (*Wat voor gevoel roept dit tekstfragment bij je op?*) of kritisch-analytische benadering (*Wat voor standpunt neemt de schrijver hier in? Wat denk je daar zelf van?*).
- Instrumentele, kennisgerichte, moralistische en historische benaderingen blijven waardevol: deze kunnen een springplank vormen naar een open dialoog over de tekst. Als je het gesprek start vanuit morele aspecten (bijvoorbeeld door het karakter van de hoofdpersoon te bespreken) of eerst ingaat op termen in de tekst met een positieve of negatieve lading (zoals in het geval van framing), kan dit input leveren voor een meer kritische lezing.
- Dialogisch leesonderwijs vergt oefening en het lef om ruimte te geven aan zowel jouw persoonlijke lens als de stem van je leerlingen. Lees en bespreek daarom eens een tekst samen met je collega's en/of de leescoördinator. Komen jullie tot een dialoog waarin ruimte is voor meerdere perspectieven?
- Stel open vragen en hanteer dialogische gesprekstechnieken (zie kader). Let hierbij op een veilig gespreksklimaat (zie bijvoorbeeld de basisregels in T'Sas, 2021).

Dialogische gesprekstechnieken

Leraren kunnen specifieke gesprekstechnieken (in het Engels *talk moves*) inzetten om een dialoog te stimuleren waarin alle leerlingen hun inbreng kunnen hebben.

Terugvertellen	Dus wat ik je hoor zeggen is dat... Klopt dat?
Herhalen/Verduidelijken	Kun je herhalen of op een andere manier uitleggen wat ... net zei?
Redeneren	Ben je het daarmee eens of oneens en waarom?
Toevoegen	Wil iemand hier iets aan toevoegen?
Wachten	Neem je tijd!
Werken in duo's of trio's	Denken-delen-uitwisselen

Posters voor in de klas

Er zijn Engelstalige posters in omloop met handgebaren die leerlingen kunnen maken om aan te geven hoe ze aan de discussie willen bijdragen (zie o.a. <https://www.smekens-education.com/require-students-to-listen-during-conversations-with-talk-moves/>). Een selectie van handgebaren hieruit:

een hand vragend ophouden	de leerling begrijpt iets niet
2 naar elkaar wijzende vingers	de leerling kan parafraseren wat iemand anders gezegd heeft
2 vuisten op elkaar	de leerling wil iets toevoegen
2 handen die een boek vormen	de leerling wil een onderbouwing vanuit de tekst aandragen
een wijsvinger tegen de slaap	de leerling heeft een andere mening of een alternatief antwoord

Voor wiskunde zijn vergelijkbare posters beschikbaar, maar dan met smileys en met een uitbreiding naar gesprekken over de gekozen oplossingsstrategie; zie o.a. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Math-Talk-Moves-Posters-3277137>

Bronnen

Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.3>

Soter, A. O., Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>

T'Sas, J. (2021). Exploratiefspreken versterkt het leren in groepen. In WODN Werkgroep Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands*. Levende Talen. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/05/exploratief-spreken-versterkt-het-leren-in-groepen/>

Verder lezen?

Stoop, A., Van der Kuip, J., & Janssen, T. (2012). Dialogisch leesonderwijs in de klas. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 25–33. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/146>

Van der Veen, C. (2021). Dialogische gesprekken voeren: Hoe doe je dat? In J. van Baren-Nawrock, S. Dekker, & M. de Boer (Eds.), *Wetenschappelijke doorbraken in de klas! Sport, Slimme computers en Automatisch gedrag* (pp. 11–17). Wetenschapsknooppunt Radboud Universiteit. <https://www.wetenschapdeklasin.nl/uploads/boeken/Boek%209/H1%20Dialogische%20gesprekken%20voeren.pdf>

